



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - IH  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL- SER**

**GIULIA FERREIRA TRIDA**

**PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NO CAPITALISMO DEPENDENTE:  
PROJETO DO CAPITAL X PROJETO DA CLASSE TRABALHADORA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social (SER) como requisito para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB). Orientadora: Profa. Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte.

Brasília (DF)

2024

GIULIA FERREIRA TRIDA

**PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NO CAPITALISMO DEPENDENTE:  
PROJETO DO CAPITAL X PROJETO DA CLASSE TRABALHADORA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte  
Departamento de Serviço Social - UnB  
(Orientadora)

Prof. Dr. Newton Narciso Gomes Junior  
Departamento de Serviço Social - UnB  
(Membro Interno)

Dra. Anita Pereira Ferraz  
Assistente social do IFB Campus São Sebastião  
(Membro Externo)

[...] nada substitui o essencial, que vem a ser a conquista da maturidade política pelas classes trabalhadoras, a qual não se obtém por meio de “arranjos”: ela tem de ser o produto de penosas e prolongadas lutas diárias, *travadas sempre dentro e através da identidade do proletariado com o caráter socialista de sua afirmação como classe*. O que está em jogo não é “melhorar a sorte” das classes trabalhadoras e das massas populares na sociedade brasileira. Mas, transformar esta sociedade, para que as classes trabalhadoras e as massas populares tenham um espaço político próprio dentro da democracia burguesa e possam usá-lo para a realização de uma política revolucionária socialista, *dentro da ordem* (na conjuntura atual) ou *contra a ordem* (se as classes trabalhadoras, graças ao seu movimento político, forem bastante fortes para provocar o desmoronamento do capitalismo e a transição para o socialismo) (Fernandes, 1980, p. 25, grifos do autor).

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Hermínio e Sônia, pelo amor, dedicação e incentivo aos estudos durante todos esses anos, e por me apoiarem na escolha do meu curso de graduação, mesmo sem entenderem a área de formação. Agradeço também à minha irmã, Gabriela, pelos anos que crescemos juntas discutindo, errando e aprendendo, mas sobretudo apoiando e amando uma à outra.

Agradeço ao meu companheiro, Bertúlio, por sempre estar ao meu lado, por me incentivar sempre a ser uma pessoa melhor, por aguentar me ouvir falar do meu objeto de estudo diversas vezes, e claro, por me ajudar a controlar a ansiedade no processo de escrita deste trabalho. Você foi essencial na conclusão desta etapa da minha vida, e também será em todas as outras.

Agradeço aos meus amigos por todos os momentos memoráveis, em especial à Letícia, pela amizade que soma mais de 12 anos. Agradeço por todos esses anos em que crescemos juntas, e em que nunca permitimos que nossa conexão se perdesse.

Agradeço aos professores que fizeram parte da minha graduação, principalmente à professora Janaína, que me acolheu em seu grupo de estudos e sempre esteve disponível para me ajudar no que quer que fosse. Obrigada por acreditar no meu potencial e me incentivar a sempre continuar os meus estudos, você foi parte imprescindível da minha graduação.

Agradeço também à minha banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, composta pelo Prof. Dr. Newton Narciso Gomes Junior e pela Dra. Anita Pereira Ferraz. Obrigada por aceitarem este convite, suas contribuições para o trabalho serão fundamentais para minha formação.

Por fim, agradeço a todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente (GEDUSSC) pelas discussões e reflexões coletivas, das quais este trabalho é fruto. A construção de conhecimento é um processo coletivo, e vocês fizeram parte da construção deste trabalho.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou problematizar os projetos antagônicos de educação no capitalismo dependente: o Projeto do Capital e o Projeto da Classe Trabalhadora. Neste sentido, elencou-se como objetivo geral: analisar os projetos de educação em disputa no Brasil, articulados a projetos de sociedade (do capital e do trabalho), e suas manifestações na educação superior, no contexto de intensificação do projeto neoliberal, durante o período do governo Bolsonaro, entre 2019 e 2022. Os objetivos específicos se desmembraram em: 1) Problematizar criticamente a formação sócio histórica econômica do Brasil e sua inserção dependente no contexto internacional, como eixo estruturante para compreensão sobre a educação superior; 2) Compreender como a relação heterônoma entre o Brasil e os países capitalistas centrais determina sua política de educação e como esta é utilizada como instrumento de reprodução da dependência; e 3) Examinar os projetos antagônicos de educação superior, como se manifestam e suas disputas na realidade brasileira, especialmente no período do governo Bolsonaro. Foi realizada pesquisa qualitativa, a partir do método histórico dialético, a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) Levantamento bibliográfico, realizado em livros e periódicos relevantes sobre o tema, além da produção teórico-crítica e política de Florestan Fernandes e seus interlocutores; e 2) Pesquisa documental, a partir da análise dos documentos: “*O caminho da prosperidade*” - Proposta de Plano de Governo (Bolsonaro); “Censo da Educação Superior” do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2022; dois documentos produzidos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), “*A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*” e “*Monitoramento Graduação e Pós-graduação*”; e levantamento das notícias publicadas no site do ANDES-SN sobre manifestações no período do governo Bolsonaro. Os resultados confirmaram a hipótese, indicando: a) os eixos principais do Projeto do Capital, voltado à privatização em massa, ao controle ideológico da sociedade e ao alastramento do ensino à distância; e b) as formas de resistência da classe trabalhadora, a partir de manifestações e publicações teórico críticas. Concluiu-se que a luta de classes está fortemente presente no debate educacional, e que é urgente a necessidade de aprofundamento da organização e luta em defesa do Projeto de Educação da Classe Trabalhadora como direito e não como mercadoria, constituindo-se de forma pública, presencial e de qualidade no Brasil dependente.

**Palavras-chave:** Capitalismo dependente. Projetos antagônicos de educação. Educação superior no governo Bolsonaro.

## ABSTRACT

This Course Completion Work sought to problematize the antagonistic education projects in dependent capitalism: the Capital Project and the Working Class Project. In this sense, the general objective was: to analyze the education projects in dispute in Brazil, linked to society projects (capital and labor), and their manifestations in higher education, in the context of intensification of the neoliberal project, during the period of the Bolsonaro government, between 2019 and 2022. The specific

objectives were broken down into: 1) Critically problematizing the historical socio-economic formation of Brazil and its dependent insertion in the international context, as a structuring axis for understanding higher education; 2) Understanding how the heteronomous relationship between Brazil and central capitalist countries determines its education policy and how it is used as an instrument to reproduce dependence; and 3) Examining the antagonistic higher education projects, how they manifested themselves and their disputes in the Brazilian reality, especially during the Bolsonaro government period. Qualitative research was carried out, using the dialectical historical method, from the following methodological procedures: 1) Bibliographic survey, carried out in relevant books and periodicals on the topic, in addition to the theoretical-critical and political production of Florestan Fernandes and his interlocutors; and 2) Documentary research, based on the analysis of documents: “*O caminho da prosperidade*” - Government Plan Proposal (Bolsonaro); “Census of Higher Education” from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) of 2022; two documents produced by the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Service (ABEPSS), “*A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*” and “*Monitoramento Graduação e Pós-graduação*”; and survey of news published on the ANDES-SN website about demonstrations during the Bolsonaro government period. The results confirmed the hypotheses, highlighting: a) the main axes of the Capital Project, focused on mass privatization, the ideological control of society and the spread of distance learning and; b) the forms of resistance of the working class, based on demonstrations and critical theoretical publications. It was concluded that class struggle is strongly present in the educational debate, and that the need to deepen the organization and struggle in defense of the Working Class Education Project as a right and not as a commodity is urgent, constituting itself in a public, in-person and quality in dependent Brazil.

**Keywords:** Dependent capitalism. Antagonistic education projects. Higher education in the Bolsonaro government.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ANDES-SN - Sociedade do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BM - Banco Mundial

EaD - Ensino à Distância

EC - Emenda Constitucional

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

ERE - Ensino Remoto Emergencial

EUA - Estados Unidos da América

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

Future-se - Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras

GEDUSSC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente

IFETS - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGPS - Programa de Pós Graduação em Política Social

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSL - Partido Social Liberal

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TIC - Tecnologia da informação e comunicação

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização para as Nações Unidas

USAID - Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América do Norte

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - BRASIL: UM PAÍS CAPITALISTA DEPENDENTE.....	13
1.1 Formação sócio-histórica brasileira e capitalismo dependente.....	13
1.2 Contrarrevolução burguesa e regime de classes no Brasil: as bases da mentalidade senhorial da dominação burguesa.....	18
CAPÍTULO 2 - A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO.....	28
2.1 O papel da educação no Capitalismo Dependente.....	28
2.2 Heteronomia cultural e educação superior.....	34
CAPÍTULO 3 - OS PROJETOS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICOS EM DISPUTA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO PERÍODO 2019 A 2022.....	43
3.1 O Projeto do Capital: contrarrevolução burguesa ativa.....	44
3.2 O Projeto da Classe Trabalhadora: resistências e desafios.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

## INTRODUÇÃO

O presente documento é a concretização do Trabalho de Conclusão de Curso, cujo **objeto de estudo** escolhido foi o debate sobre os Projetos de Educação em disputa e sua relação no capitalismo dependente brasileiro: o Projeto do Capital e o Projeto da Classe Trabalhadora no Brasil contemporâneo. Este objeto de pesquisa foi delimitado a partir de alguns questionamentos iniciais: Qual é a importância da educação na construção de projetos societários? Quais são os projetos educacionais defendidos pelas diferentes classes sociais? Como a lógica do Brasil como país de capitalismo dependente influencia na condução e na disputa entre os projetos educacionais antagônicos na atualidade? Dessa maneira, a seguinte **questão de pesquisa** foi formulada: como os projetos educacionais em disputa no Brasil se manifestam na educação superior, particularmente no período do governo Bolsonaro?

O objeto de pesquisa foi motivado por questionamentos sobre a educação no Brasil em duas vias: como instrumento de manutenção da ordem burguesa, especialmente via educação formal, e, por outro lado, dialeticamente como atividade com potencial emancipatório, o que nos impulsionou a querer compreender melhor sobre a função social da educação superior no capitalismo dependente - a partir dos projetos de sociedade e educacionais do capital e da classe trabalhadora.

A **hipótese** inicial foi que a área educacional é um espaço de disputa de classes, articulada a partir de dois projetos principais, que conduzem escolhas políticas diante dos determinantes da dependência. O Projeto Educacional do Capital, apresentado como um dos eixos de seu projeto societário, é construído como produto da sociabilidade burguesa particularmente dependente, ou seja, é expressão das duas faces da dominação burguesa no Brasil: a local e a externa (Lima, 2019). Esse projeto representa a concretização dos interesses burgueses (locais e internacionais) e visa, entre outros objetivos, a manutenção da dominação burguesa e o amortecimento das pressões de "baixo para cima". Esse projeto pode ser reconhecido cotidianamente, por exemplo, em projetos de lei, redes sociais e na mídia. Enquanto o Projeto Educacional da Classe Trabalhadora se constrói na contracorrente, lutando pela universalização da educação crítica e emancipatória e pela transformação radical da sociedade, manifestando-se, entre outros, por meio da resistência de movimentos sociais e da produção científica em algumas áreas do

conhecimento. Diante disso, o período datado de 2019 a 2022 é caracterizado pelo avanço do Projeto do Capital como ações ofensivas aperfeiçoadas do neoliberalismo, e como "[...] expressão de traços e tendências fascistóides na estrutura de poder em países capitalistas dependentes" (Duarte; Lima, 2022, p. 14), significando novos desafios para a educação superior e para a organização da classe trabalhadora.

Procurando desenvolver a pesquisa, definiu-se como **objetivo geral** analisar os projetos de educação em disputa no Brasil, articulados a projetos de sociedade (do capital e do trabalho), e suas manifestações na educação superior, no contexto de intensificação do projeto neoliberal, durante o período do governo Bolsonaro, entre 2019 e 2022. Os **objetivos específicos** se desmembraram em três: 1) Problematizar criticamente a formação sócio histórica econômica do Brasil e sua inserção dependente no contexto internacional, como eixo estruturante para compreensão do debate sobre a educação superior; 2) Compreender como a relação heterônoma entre o Brasil e os países capitalistas centrais determina sua política de educação e como esta é utilizada como instrumento de reprodução da dependência; e 3) Compreender e examinar os projetos antagônicos de educação superior, como se manifestam e suas disputas na realidade brasileira, especialmente no período do governo Bolsonaro.

Com vista a alcançar os objetivos propostos, foi realizada **pesquisa qualitativa**, estruturada a partir das contribuições de Minayo (2009) sobre pesquisa social, na busca por "[...] uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória" (Minayo, 2009, p. 14). Foi, ainda, elaborada a partir do **método histórico dialético**, que visa a compreensão do objeto em seu movimento real, a partir de sua estrutura e dinâmica. O método segue a ordem do concreto real para abstrações e conceitos, e depois, exige o caminho de volta: das determinações simples para a síntese da totalidade concreta (Netto, 2011). A realidade concreta é uma complexa e dinâmica rede de contradições e determinações, que, para ser decifrada, necessita de um movimento que busque apreender sua essência, através de sucessivas aproximações, tendo como base três categorias: totalidade, contradição e mediação (Netto, 2011).

Assim, para analisar como a política de educação se estrutura no Brasil hoje, é imprescindível antes entender os determinantes dessa política, além de como funciona a produção e reprodução das relações sociais a partir das particularidades

do seu desenvolvimento capitalista no país. Essas questões, por sua vez, só podem ser inteiramente compreendidas a partir de reflexões sobre o modo de produção mundialmente hegemônico e a posição que o Brasil ocupa diante desta totalidade, a partir de suas particularidades e determinações históricas. O primeiro movimento nesse sentido será o de desmembrar as características do modo de produção capitalista dependente a partir de categorias chave, buscando apreender o que é estrutural e o que é dinâmico neste processo.

Desse modo, a pesquisa se fundamentou seguindo os seguintes **procedimentos metodológicos**:

1) Levantamento bibliográfico, realizado em livros e periódicos de revistas, entre elas, a “Revista Universidade e Sociedade” do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)<sup>1</sup>, escolhido por sua notória e histórica relevância e compromisso com a defesa da educação pública de qualidade, a fim de subsidiar a discussão sobre educação e heteronomia cultural, e levantar informações sobre os projetos de educação aqui tratados, a partir das seguintes palavras-chave: capitalismo dependente, projetos de educação, educação superior no governo Bolsonaro. Além disso, a base teórica para a fundamentação da discussão teve apoio na produção teórico-crítica e política de Florestan Fernandes e seus interlocutores; e

2) Pesquisa documental, realizada a partir da análise do documento intitulado “O caminho da prosperidade” - Proposta de Plano de Governo (Bolsonaro), a fim de analisar o projeto de educação defendido pelo governo Bolsonaro e suas escolhas políticas para garantir seu avanço; análise do último “Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2022; interpretação dos documentos “A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial” e “Monitoramento Graduação e Pós-graduação”, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), entendidos como meios de resistência ao Projeto do Capital; e levantamento das notícias publicadas no site do ANDES-SN sobre manifestações no período do governo Bolsonaro.

---

<sup>1</sup>O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) teve sua fundação no ano de 1981, e atua até os dias atuais com o objetivo de relacionar a prática acadêmica com a realidade social, articulando espaços para o debate sobre as expressões da questão social e estimulando a aproximação do movimento docente à luta da classe trabalhadora (ANDES, [2019?]).

O **interesse** pelo tema elegido para este TCC foi construído a partir das reflexões, leituras, debates coletivos e contato com trabalhos de integrantes, advindas de nossa participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente (GEDUSSC/PPGPS/UnB), liderado pela Profa. Dra. Janaína Duarte; e a partir da bagagem teórica adquirida durante as disciplinas do curso de graduação, especialmente as disciplinas “Política Social: Educação”, “Economia Política e Capitalismo” e “Trabalho e Sociabilidade”.

A **relevância social** do trabalho se revela diante da necessidade de aprofundar estudos sobre o período recente da educação superior no contexto do governo Bolsonaro, marcado pelo avanço desenfreado do projeto neoliberal do capital. O intuito sempre foi contribuir para explicitar os desafios impostos e as lutas travadas no campo da educação superior, a fim de fortalecer a luta da classe trabalhadora diante da disputa de projetos antagônicos de sociedade e de educação. Além disso, a busca pelo conhecimento é o primeiro passo para a dissolução da alienação e para a socialização de saberes. Entender como a sociedade brasileira funciona historicamente, tanto internamente quanto sua relação com o exterior, e o papel da educação nessa estrutura, abre-nos caminhos para a construção de uma consciência crítica individual e coletiva. Este caminho pode possibilitar, assim, o questionamento do que nos é imposto e a construção de alternativas coletivas.

Os resultados da pesquisa foram sistematizados e dispostos em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o Brasil como um país capitalista dependente, refletindo sobre sua formação sócio-histórica e sobre as origens da burguesia local a partir da obra de Florestan Fernandes. Esse debate cria as bases para a compreensão sobre a realidade brasileira, expondo os seus determinantes internos e externos, assim como sua posição no plano capitalista internacional e o papel das burguesias locais para a reprodução da dependência.

O segundo capítulo contém o debate educacional a partir da função social da educação no capitalismo, com foco em sua especificidade dependente, trazendo a educação como produto da sociabilidade em que está inserida, e em sua dupla lógica: como instrumento de manutenção da ordem existente ou como questionadora desta ordem. Depois, o capítulo traz o conceito de heteronomia cultural, aproximando do debate sobre educação superior, fazendo ainda uma breve análise da política educacional brasileira nos últimos anos, iniciando com a ditadura empresarial militar até o governo Temer.

O terceiro capítulo encerra com a análise dos projetos educacionais no período do governo Bolsonaro, evidenciando o avanço do neoliberalismo neste período. O Projeto do Capital foi discutido a partir de três eixos principais: a) Guerra cultural e controle ideológico; b) Privatização, mercantilização e parcerias público-privadas; e c) Ensino à distância. O Projeto da Classe Trabalhadora, por sua vez, foi explorado a partir de diferentes formas de resistência, como manifestações, pesquisas e publicações teórico-críticas, com destaque para os documentos produzidos pela ABEPSS.

Para finalizar, foram feitas breves considerações finais sobre o estudo, sintetizando os seus resultados e reafirmando a importância da pesquisa crítica e o aprofundamento da organização e luta em defesa do Projeto de Educação da Classe Trabalhadora como direito e não como mercadoria, ou seja, constituindo-se de forma pública, presencial e de qualidade como uma das estratégias para a transformação da realidade de dependência no Brasil.

## 1. BRASIL: UM PAÍS CAPITALISTA DEPENDENTE

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

(Mészáros, 2008, p. 25)

As particularidades que estruturam a política de educação no Brasil hoje são resultado das relações de classe e da posição que o país ocupa no cenário capitalista internacional, que, por sua vez, são determinadas pelas especificidades de sua formação sócio-histórica. Diante disso, para alcançarmos o debate sobre a educação brasileira, precisamos antes compreender as particularidades e mediações onde a mesma se insere, ou seja, em um país de desenvolvimento capitalista dependente.

Pensando nisso, dividimos o primeiro capítulo em dois tópicos. O primeiro foi reservado para a discussão sobre a formação sócio-histórica do Brasil e sua inserção no mercado mundial como país capitalista dependente. Neste tópico foi exposto como as particularidades do desenvolvimento do Brasil como nação determinaram sua configuração interna e sua relação com o exterior. O segundo tópico se relaciona intrinsecamente com o primeiro, aprofundando sobre o regime de classes brasileiro e o papel da burguesia no sistema de dominação, discussão essencial para compreender posteriormente como os projetos de educação se constituem e se apresentam na sociedade como um eixo da disputa de classes.

### 1.1 Formação sócio-histórica brasileira e capitalismo dependente

A colonização no Brasil deixou marcas permanentes em sua configuração interna e em sua relação com o exterior. Segundo Fernandes (2008), o momento em que se instaura o processo de colonização no país coincide com a crise do sistema medieval na Europa e o começo da estruturação ali de uma nova ordem social, a qual não é exportada para o Brasil, "ao contrário, a própria 'colonização' pressupunha, em terras brasileiras como em outras plagas, a revitalização do regime estamental, graças a simbiose entre grande plantação, trabalho escravo e expropriação colonial" (Fernandes, 2008, p. 24). Diante disso, o início da

estruturação do capitalismo como sistema mundial combinou-se dialeticamente com estruturas pré-capitalistas, as quais foram essenciais para a acumulação de capital e o desenvolvimento dos países centrais (Medeiros; Bezerra, 2019).

Dessa maneira, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil ocorre sem as mesmas condições estruturais e dinâmicas obtidas em seu tempo pelos países europeus. Nas palavras de Fernandes (2008, p. 37, grifos do autor), os países subdesenvolvidos

[...] se vêem compelidos a realizar a *revolução capitalista* sob o impacto da perda constante (e por vezes crescente) de parte substancial do próprio excedente econômico, dinamizada além do mais como fator de intensificação da heteronomia econômica.

Isto significa que o Brasil não tinha riquezas ou quaisquer condições, por escolha da sua elite local, para operar a implementação e o desenvolvimento "[...] de um capitalismo avançado, auto-suficiente e autônomo" (Fernandes, 2008, p. 28), permanecendo em posição subordinada aos países centrais.

Se ou enquanto a sociedade subdesenvolvida não possuir requisitos estruturais e dinâmicos para engendrar processos de automatização econômica, sociocultural e política, no nível do padrão de integração, funcionamento e desenvolvimento da ordem social competitiva, ela ficará condenada ao destino histórico inerente ao capitalismo dependente (Fernandes, 2008, p. 35).

Além disso, a transição para o capitalismo no Brasil e a criação de um Estado nacional politicamente independente não significaram a ruptura total com os traços do regime colonial. No âmbito interno, a transição para o trabalho livre ocorreu a partir de uma política de não suporte à população negra, após o período escravagista, com a sua exclusão do mercado de trabalho assalariado, e a implementação das políticas de imigração de mão de obra europeia financiadas pelo governo (Theodoro, 2004). Esse processo ocorreu como estratégia da política de embranquecimento em ativa na sociedade brasileira, a fim de extinguir as possibilidades de subsistência da população negra e de nativos (Theodoro, 2004). A força de trabalho excluída das relações contratuais formais construiu novas possibilidades para suprir suas necessidades de existência, resultando no início da formação do mercado informal de trabalho (Theodoro, 2004), caracterizado até os dias atuais por instabilidade, baixa remuneração e precarização, constituindo-se como uma das formas de superexploração da força de trabalho no Brasil. Este

processo acarretou prejuízos para a classe trabalhadora, especialmente do ponto de vista da sua capacidade de organização e participação política, ou seja, no poder decisório, deixando as elites locais, associadas à dominação externa, sem obstáculos para decidir, acumular e explorar os trabalhadores, nos dizeres de Fernandes (2006), mantendo e reciclando seus níveis de renda, prestígio e poder.

A modernização implementada e ordenada pelos países hegemônicos para a inclusão do país no mercado mundial ocorre "sem qualquer maturação interna prévia" (Fernandes, 2008, p. 25). As transformações que ocorreram em nível político possibilitaram um maior controle interno e reafirmaram o poder das elites agrárias (Fernandes, 2008). Já nos planos econômico e social, não houve grandes mudanças, elas ocorreram "[...] sem que o regime de castas e estamentos sofressem qualquer crise, pois ele constitui a base econômica e social da transformação dos 'senhores rurais' numa aristocracia agrária" (Fernandes, 2008, p. 24).

Assim, as estruturas econômicas e sociais, constituídas sob a égide do sistema colonial, permaneceram mais ou menos intactas, ao lado das novas estruturas sociais e econômicas, criadas sob o impulso da expansão urbana e da implantação do setor capitalista correspondente, montado através de processos de modernização incentivados, orientados e comercializados a partir de fora (Fernandes, 2008, p. 44).

No âmbito externo, por sua vez, são arquitetados "[...] novos laços de dependência colonial" (Fernandes, 2008, p. 25), e o país ocupa uma posição com funções específicas nas relações imperialistas do capitalismo mundial. No contexto de desenvolvimento da fase monopolista do capital, o Brasil se constitui como país de capitalismo dependente, ou seja, não obtém autonomia para conduzir suas próprias relações internas e externas (Cardoso, 2005). Essa dependência, aliás, não deve ser entendida como mera subordinação, mas apreendida a partir de suas múltiplas determinações. Logo, a dependência significa mais que uma relação entre diferentes nações, pois a heteronomia é resultado de uma relação de classes, a partir de uma parceria articulada entre a burguesia local e a burguesia internacional, constituindo uma dupla dominação, interna e externa (Cardoso, 2005), por meio da associação de interesses locais e internacionais. A teoria do desenvolvimentismo, que promove uma falsa solução para o subdesenvolvimento do país, é coincidente

com o projeto defendido pela burguesia, que, longe de ser um projeto nacional, busca apenas os seus próprios interesses de classe (Cardoso, 2005).

Dessa maneira, a posição do Brasil como país de capitalismo dependente alimenta os interesses dominantes a partir da superexploração de sua força de trabalho e da sobreapropriação do excedente econômico, que vão além da exploração inerente ao capitalismo clássico, intensificadas ao extremo (Cardoso, 2005). Apesar da burguesia local não ser capaz de monopolizar as riquezas nacionais, submetendo-se à sua divisão com os países hegemônicos, "na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas" (Fernandes, 1975, p. 45). Assim,

o fardo da acumulação de capital é carregado pelos países latino-americanos; mas seus efeitos multiplicadores mais importantes são absorvidos pelas economias centrais, que funcionam como centros dinâmicos de apropriação das maiores quotas do excedente econômico gerado (Fernandes, 1975, p. 30).

Essas relações são construídas como um processo típico da expansão capitalista. "O desenvolvimento desigual não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um 'atraso' de algum setor ou alguma região, porque no capitalismo moderno a acumulação do capital é criadora de desigualdades" (Cardoso, 2005, p 21). Além disso, o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas ocorre sem a eliminação de todos os traços marcantes da sociedade anterior, e essas particularidades compõem a nova estrutura societária, juntamente com as características modernas, combinando dialeticamente o arcaico com o moderno (Medeiros; Bezerra, 2019). Nas palavras de Fernandes (2008, p. 60-61),

pelo que afirmamos, a articulação de formas de produção heterogêneas e anacrônicas entre si preenche a função de calibrar o emprego dos fatores econômicos segundo uma linha de rendimento máximo, explorando-se em limites extremos o único fator constantemente abundante, que é o trabalho - bases anticapitalistas, semicapitalistas ou capitalistas.

Essa combinação, e, ainda, a desigualdade de condições para o desenvolvimento entre as nações capitalistas, evidenciam o "desenvolvimento desigual e combinado" como uma tendência histórica (Medeiros; Bezerra, 2019):

Assim, a desigualdade rítmica, associada ao desenvolvimento combinado, põe lado a lado estágios aparentemente contrapostos, imprimindo-lhe um amálgama assinalado pela absorção dos caracteres mais avançados das Nações "modernas" e seu ajustamento a formas produtivas, econômicas, políticas e culturais que atestam maior ou menor nível de arcaísmo (Medeiros; Bezerra, 2019, p. 28).

Esse processo garante o crescimento econômico, político e social dos países centrais, a partir da ampliação das desigualdades, pauperismo e precarização da vida e dignidade humana da classe trabalhadora nos países periféricos. Aquele movimento, portanto, depende deste, não consistindo em fases ou etapas diferentes do capitalismo, mas na manifestação do próprio sistema em si, que combina dialeticamente a produção de riqueza e de pobreza (Medeiros; Bezerra, 2019), mas em níveis mais amplos, a fim de alimentar a dupla dominação burguesa interna e externa.

A relação entre autonomia/heteronomia, que dita as relações construídas entre os países do globo, pode ser compreendida, então, pela "[...] capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital" (Cardoso, 2005, p. 15). Essa heteronomia não se esgota na economia, mas perpassa todas as relações sociais em todos os campos da sociedade, construindo estruturas que sustentam a dominação (Cardoso, 2005). Nesse sentido, a política de educação no país também se constitui como reflexo da heteronomia cultural, uma vez que "[...] 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" (Duarte, 2020, p. 81, grifos nossos).

Esse padrão de dominação, baseado na heteronomia, é caracterizado por Fernandes (1975) como um imperialismo total, que

[...] consiste no fato de que ele organiza a *dominação externa a partir de dentro* e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional, etc (Fernandes, 1975, p. 18, grifos nossos).

Os Estados Unidos da América (EUA), atualmente, ocupam o papel de principal centro hegemônico de controle em solo brasileiro (Fernandes, 1975),

conduzindo o país por uma modernização que revitaliza “[...] estruturas de poder ou de privilégios arcaicos e anti-sociais” (Fernandes, 1975, p. 26), “[...] contribuindo para o crescimento da pobreza, e intensificando a expropriação ou a devastação de recursos econômicos escassos” (Fernandes, 1975, p. 25-26), com o apoio da burguesia local no capitalismo dependente, pois “o ‘sistema’, isto é, as elites econômicas, políticas e culturais são a favor dele [do recolonialismo], como a única alternativa para enfrentar a ‘subversão’, para lutar contra a ‘corrupção’ e para ‘evitar’ o comunismo...” (Fernandes, 1975, p. 23-24), mantendo seus níveis de renda, prestígio e poder internamente.

Neste cenário, o sistema educacional brasileiro é determinado por esse processo, e a burguesia brasileira tem um papel importante na manutenção desse sistema. Por isso, reservamos o próximo tópico para discutir sobre suas origens e os padrões de dominação interna.

## **1.2 Contrarrevolução burguesa e regime de classes no Brasil: as bases da mentalidade senhorial da dominação burguesa**

A organização das classes sociais em uma sociedade determina, estrutural e dinamicamente, os pólos de poder, os níveis de participação social e a capacidade ou não das camadas sociais de fazerem prevalecer seus interesses. Nas palavras de Fernandes (1975, p. 33-34),

[...] a "sociedade de classes" possui uma estratificação típica, na qual a situação econômica regula o privilegiamento positivo ou negativo dos diferentes estratos sociais, condicionando assim, direta ou indiretamente, tanto os processos de concentração social da riqueza, do prestígio social e do poder (inclusive do poder político institucionalizado e, portanto, do poder de monopolizar o controle do Estado e de suas funções), quanto os mecanismos societários de mobilidade, estabilidade e mudanças sociais.

O capitalismo no Brasil, como manifestação de um capitalismo dependente, molda um regime de classes com características específicas, em que a classe trabalhadora é intensamente explorada, marginalizada e excluída dos processos democráticos; e a classe burguesa é individualista, moldada a partir da concentração das riquezas, do poder e do prestígio social, e atuando pela maximização de seus interesses particulares acima dos interesses da nação (Fernandes, 2008). Segundo Fernandes (2008, p. 59), “o regime de classes, como conexão dessa modalidade de

capitalismo, concorre ao mesmo tempo para organizar internamente os interesses sócio-econômicos que produzem as classes e para dar continuidade à 'exploração de fora para dentro'".

A função desempenhada pela burguesia local garante esses dois fatores: 1) a organização da sociedade e do poder político, baseada em vestígios do antigo regime colonial, a fim de concentrar as riquezas e o poder de decisão nas mãos de uma minoria e 2) a articulação da burguesia local com a burguesia internacional a partir de um pacto de dominação que privilegia ambas, ainda que em graus diferentes, às custas da classe trabalhadora (Fernandes, 1975).

O primeiro ponto está relacionado com a dominação interna a partir da organização da sociedade brasileira, que, ao perdurar traços do período colonial, no que Fernandes (2008) categoriza como condição colonial permanente, mantém vivas as relações de poder típicas daquele regime, prevalecendo na consciência burguesa a mentalidade do senhor rural (Fernandes, 1975). Essa classe é constituída a partir de

[...] uma oligarquia, que se tornou burguesa por imposição de sua posição econômica, de seus papéis políticos e de seu destino histórico - não por ideais de vida firmemente aceitos e pelo impulso de uma revolução social 'contra' estruturas econômicas, socioculturais e políticas que impedissem a oligarquia em questão de realizar-se como classe (Fernandes, 1975, p. 91-92).

A classe burguesa no Brasil é, assim, composta majoritariamente por uma oligarquia que foi obrigada a se reciclar, mas que manteve seus valores conservadores e reacionários e que

[...] logrou a possibilidade de plasmar a mentalidade burguesa e, mais ainda, de determinar o próprio padrão de dominação burguesa. [...] Ela combinou os demais setores das classes dominantes, selecionando a luta de classes e a repressão do proletariado como o eixo da Revolução Burguesa no Brasil (Fernandes, 2006, p. 245-246).

Ou seja, a formação da burguesia no Brasil se diferencia da forma clássica, e nasce já distante do seu suposto potencial revolucionário, mas ao contrário, "[...] se constitui como um prolongamento da avidez e da violência senhoriais" (Fernandes, 1975, p. 92). Em outras palavras, a burguesia local é munida de um egoísmo de classe que a faz se sujeitar apenas a seus interesses particulares, excluindo as camadas populares e se esquivando das possibilidades de um desenvolvimento

autônomo para o país como nação (Fernandes, 1975). Lima (2019, p. 13) caracteriza a mentalidade burguesa como sendo "[...] extremamente reacionária, egoísta e estreita, que realiza uma superexploração da força de trabalho que gera setores da classe trabalhadora apartados do acesso às condições mínimas de vida inerentes ao próprio capitalismo".

O segundo ponto naturalmente se articula com o primeiro. A dominação externa é mantida pela burguesia internacional e apoiada e orquestrada pela burguesia local, que garante as condições de manutenção da exploração e divide os frutos da espoliação com os centros hegemônicos (Fernandes, 1975). Portanto, como afirma Lima (2019, p. 12-13), a "[...] riqueza produzida coletivamente pelos trabalhadores no Brasil é repartida entre burguesia internacional e burguesia brasileira enquanto duas faces do mesmo projeto de dominação". Para que a burguesia brasileira pudesse acumular todas, ou a maior parte, das riquezas produzidas no país, ela teria que romper com o pacto de dominação mantido com o exterior, abrir mão dos seus privilégios exacerbados e reconhecer as classes trabalhadoras internas, lhes dando espaço político, ouvindo seus interesses e garantindo os mínimos democráticos, para assim alcançar possibilidades de desenvolver um capitalismo autônomo, um risco que ela não está disposta a tomar (Fernandes, 1975), deixando para as classes despossuídas o destino de protagonista histórico da revolução, seja ela "dentro da ordem" ou "contra a ordem" (Fernandes, 1980). Sobre isso, Lima (2019, p. 11-12) delibera:

A revolução burguesa no Brasil designa, assim, 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.

Portanto, a burguesia brasileira, nesse contexto, se organiza como classe, mas não se realiza como tal, pois "os 'donos do poder' não possuem meios de realizar as condições últimas de sua liberdade e autonomia como classe, cumprindo um destino adverso às suas próprias convicções econômicas, políticas e morais, ao se verem continuamente forçados a subordinar aspirações de autonomia nacional a interesses econômicos" (Fernandes, 2008, p. 69). Nas palavras de Cardoso (2005, p. 25, grifos nossos):

Embora detenha localmente um poder extraordinário, exercendo a tirania burguesa de forma crua, sem disfarces, e utilize essa tirania para contar com níveis extremamente elevados de expropriação e de exploração, e embora - por sua *condição de parceira desigual* - tenha que partilhar seus lucros com as frações burguesas hegemônicas, nem assim essa burguesia dispõe a se contrapor ao caráter dependente das estruturas capitalistas dentro das quais se encontra, para poder vir a exercer plenamente a condição burguesa autônoma, que a especificidade dependente do capitalismo lhe restringe.

Isso significa que a burguesia local não se torna capaz de realizar uma revolução democrática aos moldes da revolução burguesa europeia, o que possibilitaria o desenvolvimento autônomo e também permitiria reformas democráticas, ainda que tudo esteja dentro dos limites do capitalismo. Ao invés disso, se afasta do seu potencial de classe e reprime qualquer reforma dentro da ordem que ameace minimamente os seus privilégios para que a dependência se mantenha (Fernandes, 1975). A razão disso é explicada por Lima (2019, p. 12):

A impossibilidade de realização da revolução burguesa clássica está associada aos limites da racionalidade do próprio padrão dependente de desenvolvimento e à 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 salvaguardar seus interesses de classe apresentados ao conjunto da população como os interesses da nação.

Dessa forma, os interesses da burguesia são colocados acima dos interesses nacionais, o que garante a concentração de riqueza, prestígio social e poder em detrimento do desenvolvimento nacional (Fernandes, 1975), em todos os sentidos econômico, político, social, cultural, incluindo educacional. Fernandes (2008, p. 69) explica que

[...] a percepção da realidade e as conseqüentes formas de atuação de classe impelem as classes sociais altas a condicionarem o seu destino social à ordem econômica inerente ao capitalismo dependente, 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.

Para que as elites mantenham esse padrão de dominação, segundo Fernandes (1975, p. 103), “[...] o desenvolvimento capitalista dependente requer uma combinação especial de padrões democráticos e de padrões autoritários ou

autocráticos de comportamento político”, pois o grau de privilegiamento das classes mais altas no Brasil é inconciliável com um sistema aberto e democrático (Fernandes, 1975). O autor analisa que “[...] existe uma completa incompatibilidade entre o superprivilegiamento de classe, como fator de diferenciação social e de estabilidade nas relações de poder entre as classes, e a adoção de sistemas políticos constitucionais e representativos” (Fernandes, 1975, p. 104). Isso exige da burguesia um enrijecimento político das estruturas de poder. Por isso,

nesse contexto, as associações profissionais, patronais e administrativas das classes privilegiadas adquirem uma intensa orientação política; e o Estado converte-se na instituição-chave, de autodefesa das classes privilegiadas e de controle da sociedade nacional pelas elites dessas classes (Fernandes, 1975, p. 103).

Dessa forma, a dominação se sustenta também a partir de uma democracia restrita e de um estado autocrático burguês, em que “[...] o resultado mais frequente aparece em sistemas de governo aparentemente democráticos, mas que deformam a ‘democracia com participação ampliada’, convertendo-a em uma *variante da democracia restrita das velhas oligarquias*” (Fernandes, 1975, p. 105, grifos nossos). Essa estrutura de poder é marcante de nossa condição dependente, pois

[...] a sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia é incompatível com a universalidade dos direitos humanos: ela desemboca em uma *democracia restrita* e em um Estado autocrático-burguês, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais ela se articula institucionalmente (Fernandes, 1980, p. 77, grifos do autor).

Nessa conjuntura, as classes mais altas consideram como importante a concentração de renda exuberante e a manutenção do seu status social, não medindo esforços para preservá-las, munindo a sociedade atual como um reflexo de estruturas sociais antigas, onde a distância e as barreiras entre as classes sociais elevam-se constantemente (Fernandes, 2008), atuando pelo “[...] uso maciço de recursos da coletividade, através do Estado, para promover o ‘progresso da empresa’ (nacional ou estrangeira) e não o ‘progresso da Nação’, a ‘integração nacional’ ou a ‘revolução nacional’” (Fernandes, 1975, p. 109). Fernandes (1975, p. 108, grifos nossos) explica essa hegemonia burguesa:

Ela busca, acima de tudo, *salvaguardar os privilégios econômicos, sociais e políticos*, que são atingidos pelo monopólio social do poder e que se perpetuam mediante a apropriação repartida do excedente econômico nacional. Por isso, tal *padrão de hegemonia burguesa anima uma racionalidade capitalista 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 com fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político.

Para manter tal padrão, as burguesias “[...] precisam assumir os riscos do uso aberto e sistemático da violência - por meios políticos indiretos e através do Estado, com suas formas armadas e superestruturas jurídicas - como instrumento de perpetuação do *status quo*” (Fernandes, 1975, p. 40, grifos do autor). O regime de classes, assim, “adapta-se normalmente, 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, 2008, p. 75).

As camadas populares, nesse contexto, são enfraquecidas e encontram dificuldades para se unirem e se entenderem como classe, e, assim, se mobilizarem para defender os seus interesses e conquistar espaço político. Segundo Fernandes (1980, p. 18),

o que ocorre é uma marginalização provocada e uma exclusão dirigida das classes despossuídas em geral, as quais expõem o proletariado a um extremo isolamento de classe e facilitam o esmagamento calculado das vanguardas operárias, do movimento sindical e das tentativas mais arrojadas de organização do conflito de classe.

É isso que faz Fernandes (1975) caracterizar a burguesia brasileira como débil, uma vez que não protagoniza as transformações inerentes ao capitalismo clássico, mantendo-se estrategicamente subordinada e disfarçando seus interesses de classe como interesses da nação. “Elas deixam, portanto, de alimentar um fluxo civilizatório próprio e sobrevivem pela força concentrada da 'contra-revolução preventiva' - não pela força da razão política criadora” (Fernandes, 1980, p. 40). Ou seja, elas utilizam espaços de poder para reprimir mudanças sociais e conservar seus privilégios, como o exemplo que ocorreu com o golpe empresarial-militar de 1964, caracterizado por:

Uma burguesia que resistiu tão obstinadamente à universalização das chamadas "garantias democráticas" e que apelou, em última instância, para impedir a transição pura e simples de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada, ao recurso extremo da contra-revolução (Fernandes, 1980, p. 66).

Cabe destacar que a debilidade da burguesia local é restrita, pois, como esclarece Fernandes (1995, p. 134):

[...] 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.

Leher (2005, p. 215) contribui com a reflexão, reforçando a associação orgânica da burguesia local com a imperialista:

De fato, pressionadas pelas mobilizações populares em favor de uma revolução burguesa que ampliasse direitos elementares (reformas de base), as débeis burguesias locais associaram-se mais estreitamente ao imperialismo, aliança que viabilizou o golpe militar no Brasil e em diversos países latino-americanos.

Essa característica não se limitou ao contexto histórico específico da ditadura, mas, pelo contrário, permanece como estratégia burguesa:

As crises sistemáticas do capitalismo, que constituem uma contradição insolúvel deste sistema, tornam a contrarrevolução, concebida como um conjunto de ações políticas e econômicas realizadas pela burguesia para garantia da reprodução do projeto burguês de sociabilidade, um processo permanente (Duarte; Lima, 2022).

A burguesia carrega, assim, “[...] uma dupla impotência: de romper totalmente com o passado e de eliminar os vínculos de subordinação no plano internacional” (Fernandes, 2008, p. 89). As diferentes frações da burguesia local se unem e, “a burguesia constrói, nos seus interesses e em sua situação de classe, os fundamentos de sua dominação social e política sobre as demais classes” (Fernandes, 2008, p. 89.). O resultado disso é que

[...] constitui no capitalismo subordinado ou dependente uma organização social em que as desigualdades tornam-se extremadas, em que uma

minoria social dominante retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e exclui de todos os direitos a grande maioria da sociedade, como se isso fosse natural” (Cardoso, 2005, p. 24).

A burguesia não desenvolve um projeto verdadeiramente nacional, pois não é de seu interesse. Ao invés disso, constrói um projeto burguês e o disfarça como da nação, colocando seus interesses particulares e imediatos acima de quaisquer outros, ditando o futuro do país com a preservação de sua posição dependente e heterônoma (Fernandes, 1975). Nas palavras de Fernandes (1975),

a integração nacional, como fonte de transformações revolucionárias e de desenvolvimento econômico, sociocultural e político, tornou-se impossível. Os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como ‘os interesses supremos da Nação’, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior (Fernandes, 1975, p. 12).

Isso ocorre como característica da modalidade de capitalismo dependente, uma vez que:

Privado de suas formas sociais e jurídico-políticas, o capitalismo foi despojado de qualquer impulso dinâmico construtivo e revolucionário. Ele deixou de orientar aspirações básicas comuns, e os que encarnaram socialmente uma *vontade histórica* identificada com seus valores limitaram-se a definir esses valores no plano econômico e segundo os interesses restritos de uma classe (Fernandes, 2008, p. 87, grifo do autor).

Dessa maneira, a forma que a burguesia local encontra de manter as estruturas de poder é por meio de uma democracia restrita, na qual “[...] no capitalismo dependente se restringiria ao ponto de, numa sociedade profundamente desigual, ser apenas uma democracia de iguais” (Cardoso, 2005, p. 24). Esse tipo de democracia limitada desenvolve uma série de consequências, já que o desenvolvimento de uma sociedade capitalista se apoia na luta de classes e na ordem social competitiva, ou seja, na capacidade das classes de mobilização e luta por mudanças (Fernandes, 1975). São as classes sociais, suas relações e seus níveis de participação social que moldam a estabilidade do sistema e permitem o seu desenvolvimento (Fernandes, 1975). Nos países centrais,

[...] as classes sociais submetidas à expropriação e à espoliação conquistaram o direito de serem ouvidas, de usar meios institucionais de protesto ou de conflito, e de manipular controles sociais reativos, mais ou

menos eficazes, regulando assim a sua participação social nos fluxos da renda e nas estruturas de poder (Fernandes, 1975, p. 42).

No Brasil, entretanto, “[...] as classes sociais não podem preencher suas funções sociais desintegradoras tanto quanto suas funções sociais construtivas sob essa modalidade predatória de capitalismo selvagem” (Fernandes, 1975, p. 42), já que “não podem universalizar e fortalecer impulsões igualitárias relacionadas com a redistribuição da riqueza e do prestígio social ou com a democratização do poder, requeridas pela própria estratificação em classes sociais” (Fernandes, 1975, p. 41), não conseguindo, assim, se organizar como classe e acessar, mesmo que minimamente, as estruturas de poder. Isso significa que as características inerentes ao capitalismo dependente impedem a constituição de uma sociedade de classes clássica, uma vez que as desigualdades sociais aparecem de forma excessiva, apoiadas em estruturas arcaicas. E, por conseguinte, o desenvolvimento social é obliterado, uma vez que só são orquestrados os interesses particularistas das classes mais altas. Esse enfraquecimento dos despossuídos como classe enfraquece, também, a própria burguesia, que se restringe aos seus interesses privados e não desenvolve um projeto de nação que poderia transformar a realidade, mesmo que dentro dos limites do capitalismo (Cardoso, 1995).

O receio de perder sua renda, prestígio e poder afasta a burguesia local de estimular o desenvolvimento do país a partir de mínimos princípios democráticos, exigidos pelo capitalismo autônomo, e de desenvolver possibilidades de alterar sua condição dependente (Cardoso, 1995).

[...] Os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois vêem em seus fins um meio para atingir seus próprios fins. Não que se considerem incapazes de 'montar o jogo': pensam que usando tal método tornam o processo mais 'lucrativo', 'rápido' e 'seguro' (Fernandes, 1975, p. 54).

Todas essas questões têm desdobramentos fundamentais no âmbito econômico, político, social e cultural, espalhando-se para a educação. As classes dominantes, nesse contexto,

tentarão conseguir o máximo de “neutralização” das pressões radicais de baixo para cima e, principalmente, abocanhar todas as posições de comando e liderança do tipo *liberal*, *radical* e *reformista*, para manter o inconformismo operário e popular dentro da ordem, explorá-los para os seus

próprios fins e *manter a acefalia das massas e da classe trabalhadora* (Fernandes, 1980, p. 14, grifos do autor).

São as determinações e características colocadas até aqui que moldam o projeto educacional construído e defendido pela burguesia e que fazem com que parte das demais camadas sociais também o defendam como seu, já que não se enxergam como classe e estão ideologicamente envolvidas pela ilusão burguesa. Assim como é também nesse mesmo cenário que, dialeticamente, as condições subjetivas e objetivas de oposição são articuladas e em que o Projeto de Educação da Classe Trabalhadora se estrutura, como alternativa radical à dominação institucional e ideológica do capital. A educação, nesse contexto, assume um papel imprescindível na sociabilidade capitalista dependente, seja como meio de reprodução da dominação burguesa, seja como meio de contestação desta. O próximo capítulo foi reservado para esta discussão.

## 2. A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Não há dúvida de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções sociais construtivas da educação em sua vida.

(Fernandes, 1966, p. 71).

A educação assume um papel imprescindível em nossas vidas individuais e na coletividade, ganhando contornos específicos de acordo com a sociedade em que está inserida. Ela está presente em todas as etapas da vida, uma vez que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (Paracelso, 1951, apud Mészáros, 2008, p. 47).

Assim como as demais áreas no capitalismo, a educação é um campo de disputa de classes, portadora de potencialidades tanto emancipatórias quanto reacionárias, que se sobressaem, mais ou menos, a depender da correlação de forças de determinado momento histórico.

Neste sentido, o primeiro tópico deste capítulo aborda o padrão dependente educacional brasileiro, a partir da função social da educação no capitalismo dependente, como expressão do Projeto de Educação do Capital; e traz, ainda, a essência das reivindicações contidas no Projeto de Educação da Classe Trabalhadora. O segundo tópico traz a discussão sobre heteronomia cultural e educação superior, contendo uma breve análise das políticas educacionais do Brasil nos últimos anos, com o intuito de compreender a estrutura histórica dessa política, essencial para a análise que será feita no terceiro capítulo.

### 2.1 O papel da educação no Capitalismo Dependente

O debate sobre a educação e sua função na sociedade é amplamente discutido por Florestan Fernandes em suas obras. Segundo o autor (Fernandes, 1966), a educação, antes de forjar os homens, é forjada por eles. Isso significa que, ao exercer seu papel como “modeladora social”, a educação não atua “[...] como uma força unilateral e cega” (Fernandes, 1966, p. 71), mas, pelo contrário, depende dos valores e comportamentos sociais do padrão de sociabilidade em que está inserida, e é por este definida. Nas palavras do autor,

existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade, em consequência da qual: 1.º) a educação forma o homem; 2.º) o homem define o valor social da educação. É preciso ter sempre em mira esses dois pólos do problema; [...] as funções que ela [educação] chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas concepções do mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana (Fernandes, 1966, p. 71).

Nesse sentido, a educação exerce um papel importante na reprodução social, como meio de socialização, de produção e reprodução de conhecimento, e de transmissão de valores e comportamentos, adequados ao modo de produção e reprodução de seu tempo: capitalista. Sobre isso, Fernandes (1989, p. 43) escreve que: “Nas sociedades capitalistas a escola, o saber e a pesquisa fazem parte de um complexo institucional que organiza e reproduz a hegemonia ideológica das classes dominantes e sua monopolização do poder político estatal”.

Assim, a educação se apresenta como expressão da sociedade em que está inserida, logo, em uma sociedade de classes, ela se torna expressão desta. Na sociabilidade burguesa, a educação é utilizada como instrumento tanto para a formação de pessoal capacitado para o mercado de trabalho quanto para a transmissão de valores que legitimam a dominação e a reproduzem no capitalismo (Mészáros, 2008). Mészáros (2008, p. 35, grifo do autor) concebe que a educação institucionalizada tem o

[...] propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Essa legitimação ocorre, entre outras maneiras, segundo o mesmo autor, pela adulteração da história, como meio de justificar e naturalizar a ordem social (Mészáros, 2008). Em suas palavras,

a história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião pública, desde jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas (Mészáros, 2008, p. 37).

Dessa forma, nas instituições formais de educação, os indivíduos são “[...] induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (Mészáros, 2008, p. 44). Ou seja, a educação se diferencia de acordo com a classe social para qual é voltada, dependendo da posição que a classe ocupa na hierarquia social do capital e das expectativas atribuídas a tal posição para a reprodução social. Isso se relaciona com o que Lima (2019) discorre sobre a política de educação no capitalismo, indicando que tal política deve ser estruturada a partir de dois eixos constitutivos, que ela nomeia como dualidade educacional, a qual “[...] forja uma educação aligeirada, sem crítica e criatividade para os trabalhadores e seus filhos e uma educação de elite para os filhos da burguesia, articulada à mercantilização da educação” (Lima, 2019, p. 9-10).

No capitalismo dependente, devido a suas particularidades, esses eixos

[...] ganham contornos bem definidos, pois a burguesia dos países subdesenvolvidos concebe a educação como (i) formação de força de trabalho minimamente qualificada para a classe trabalhadora, (ii) um lucrativo serviço a ser negociado no *mercado internacional*, articulando o setor privado local, os conglomerados internacionais e a rentabilidade da bolsa de valores, bem como (iii) um privilégio destinado à formação de novos quadros dirigentes, quando ofertada para os seus filhos (Lima, 2019, p. 10, grifos da autora).

Leher (2018, p. 33) contribui com a discussão ao questionar: "o que a grande burguesia pretende quando opera a sua influência no campo educacional?". O mesmo autor responde que

[...] determinadas frações burguesas operam diretamente no setor de serviços educacionais, explorando, diretamente, um enorme contingente de trabalhadores da educação, de indústrias editoriais e de tecnologias. Ao mesmo tempo em que acumulam capital, contribuem com outras frações burguesas na sociabilidade pró-sistêmica da juventude e das crianças, o que inclui, sempre, a formação da força de trabalho necessária à reprodução do capital (Leher, 2018, p. 33).

Esses projetos de educação e de sociedade, voltados para os interesses da burguesia associada (local e hegemônica), são pensados e ordenados a partir de fora, ainda que com o auxílio da burguesia local, uma vez que organismos

internacionais ditam as regras do desenvolvimento dos países periféricos. O Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para as Nações Unidas (UNESCO) são exemplos de organismos que, por meio da elaboração de pesquisas e documentos, ditam diretrizes a serem seguidas pelos países dependentes (Farage, 2021b), aprofundando a heteronomia cultural e a condição de dependência.

No que tange à educação superior os documentos são explícitos em indicar: o empresariamento da educação; a mercadorização da educação, a ampliação do setor de educação privada com incentivo estatal; o aligeiramento da Educação (redução de currículos); a certificação em larga escala (EAD, ensino privado...); as parcerias público-privadas; a terceirização das atividades meio; e a educação como 'serviço', conforme expresso pela OMC (Farage, 2021b, p. 387).

Sobre isso, Fernandes (2010, p. 207) esclarece que

essa circunstância histórica, mas repetitiva limitou, reconhecidamente, as potencialidades construtivas da educação escolarizada (inclusive e principalmente ao nível do ensino superior) e restringiu o alcance de sua contribuição positiva para o desenvolvimento econômico e sociocultural.

Esses são os traços que modelam o padrão dependente educacional, fortemente determinado pelas relações de dependência do país. A posição ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, que vincula o país a formas arcaicas de produção - "[...] exportador de matéria-prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidos nos países centrais" (Lima, 2019, p. 12) - reflete no modelo de educação impulsionado pelo capital (Leher, 2010). Segundo Leher (2010, p. 68-69, grifos nossos),

a especialização regressiva da economia hipertrofia o peso do setor intensivo em recursos naturais no conjunto da economia brasileira. Com isso, vão se consolidando vastos setores de menor complexidade em termos de cadeias produtivas e que requerem menos força de trabalho qualificada, pois o grosso do processo é movido pelo *trabalho simples*.

Desse modo, o próprio padrão de acumulação capitalista dependente, sob formas combinadas - arcaicas e modernas - de superexploração e sobreexpropriação, contrariam uma política educacional universal e democrática, ainda que dentro das próprias fronteiras do capital, e independem desta para o crescimento econômico, ainda que limitado, e o alcance dos interesses imediatos da

burguesia, reduzindo essa política brasileira a formas enfraquecidas e débeis de educação (Leher, 2018). Nas palavras de Leher (2005, p. 221, grifos nossos): "É quase um truísmo que a *condição de dependência agrava os obstáculos e os entraves* ao desenvolvimento, à distribuição da riqueza e à edificação de um sistema educacional autônomo, público, de alta qualidade e universal". Além disso,

[...] o padrão compósito de hegemonia burguesa instaurado no Brasil faz com que a conservadora burguesia brasileira tenha, ao longo da nossa história, dificuldades em garantir até mesmo as reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo. Para uma sociedade que não viveu a revolução burguesa clássica, a concepção burguesa de *revolução educacional* significa um conjunto de avanços relativos que podem ameaçar a concentração de renda, prestígio social e poder que a consolida historicamente enquanto classe (Lima, 2019, p. 13-14, grifos da autora).

O Projeto Educacional do Capital é reflexo dessa estrutura, impulsionando uma educação alienante, privatista, elitista e minimalista. O que se percebe hoje, nesse projeto, é: a valorização da quantidade em detrimento da qualidade; o crescimento da transferência de recursos públicos para o ensino privado, compondo uma política de mercantilização da educação; a abertura para parcerias público-privadas, subordinando a produção científica aos interesses do mercado; a precarização da educação, com a ampliação do modelo de ensino a distância, desvinculando a educação do compromisso de construção de conhecimento conjunto e do tripé ensino, pesquisa e extensão; o incentivo à formação profissionalizante e aligeirada na lógica do capital humano; a propagação de ideais voltados para meritocracia, empregabilidade e empreendedorismo; a desvalorização dos profissionais da educação, que, além da baixa remuneração, são alvos de perseguição; a elitização do acesso à educação pública, impondo limites ao seu acesso pela classe trabalhadora; a manipulação ideológica do conhecimento para a legitimação da ordem dominante.

Por outro lado, a educação carrega potenciais incríveis quando pensada a partir da "[...] preparação subjetiva dos trabalhadores como classe social *em si e para si*" (Leher, 2018, p. 99, grifo do autor). Deve ser defendida a educação pública, gratuita, democrática, laica, presencial e de qualidade, como direito universal. A educação básica deve funcionar com liberdade, os estudantes sendo agentes ativos de sua própria aprendizagem (Fernandes, 1989). A educação superior deve incentivar talentos e criatividade, assim como o pensamento crítico transformador,

construindo saberes coletivos, no caminho de buscar soluções para os dilemas sociais de seu tempo histórico (Fernandes, 1989). A concepção “multifuncional da universidade”, conforme Florestan Fernandes, teria quatro finalidades principais: a missão cultural, de transmissão e conservação do saber; a missão investigadora, de expansão do saber; a missão técnico profissional, de formação profissional de pessoal que atenda às necessidades sociais; e a missão social, de compromisso com a realidade material da sociedade brasileira, em constante transformação (Duarte; Lima, 2022).

É nesse sentido que o Projeto Educacional da Classe Trabalhadora se estrutura, a partir de uma proposta que não se esgota dentro dos muros da educação formal, via instituições de ensino superior públicas e/ou privadas, mas que abraça os movimentos sociais antissistêmicos e concebe “[...] a importância da formação e da educação do proletariado para a autoempancipação coletiva” (Leher, 2018, p. 99), ressaltando a necessidade da formação política dos trabalhadores (Fernandes, 1989). A educação não é aqui entendida como protagonista da revolução, mas são eles, os sujeitos de seu tempo histórico, que a constroem e a utilizam como meio, e não como fim, uma vez que a revolução da educação - dentro da ordem - não deve acabar em si, mas avançar para a revolução fora da ordem (Fernandes, 1980). Nas palavras de Fernandes (1966, p. 80),

[...] o padrão de integração das escolas à ordem social existente não lhes confere uma organização interna suficientemente plástica para diferenciar-se sob a pressão das exigências ou das necessidades educacionais emergentes. Para que estas venham a ser atendidas, acarretando a reorganização das escolas, impõem-se quebrar, antes de mais nada, o referido padrão de integração sociocultural das instituições escolares ao meio humano circundante.

Assim, a política educacional brasileira é marcada pela disputa entre esses dois projetos antagônicos: 1) o Projeto do Capital, que constrói e segue a lógica do padrão dependente educacional, com vistas a manter a ordem dominante, a dependência e os interesses burgueses; e 2) o Projeto da Classe Trabalhadora, que visa superar esse modo de produção e reprodução social, e democratizar a educação, a construção de conhecimento original e de consciência política. Sobre isso, Lima (2019, p. 9, grifos da autora) analisa que

[...] um eixo estruturante dessa política: a disputa entre projetos antagônicos de educação e de universidade. Para os trabalhadores, a educação é um *direito* conquistado por suas lutas históricas. Para o capital, a educação é um *serviço* a ser negociado no lucrativo *mercado educacional*.

Os projetos educacionais antagônicos são parte de projetos societários mais amplos, como uma das manifestações da luta de classes. A centralidade do trabalho e da luta de classes coloca a educação, assim como outras áreas, no centro dessa disputa (Leher, 2018). O próximo tópico irá abordar essa relação na educação superior, evidenciando a linha de continuidade da política educacional brasileira ao longo dos anos.

## 2.2 Heteronomia cultural e educação superior

Ao estudar os vínculos da dependência e a estrutura da relação de classes no Brasil, Florestan Fernandes chega ao conceito de heteronomia cultural, a qual "[...] deixa de ser a causa do impedimento do desenvolvimento autônomo, mas é, antes, consequência da condição capitalista dependente. A heteronomia é econômica, política, social, ideológica e moral" (Leher, 2005, p. 222). Segundo Leher (2005, p. 221), "em face da natureza profunda da dependência, Florestan avança na reflexão da heteronomia ao propugnar que o problema não é só o consumo de ideias exógenas, mas antes a internalização de esquemas ou disposições de pensamento". Isso significa um processo de alienação e internalização de valores, comportamentos e referenciais que, além de perpetuar a dependência, limitam o alcance criador e criativo do conhecimento original dos países periféricos. "A questão da heteronomia passa a estar inserida na *problemática ideológica* - na determinação material, nas formas de funcionamento das categorias de pensamento e, mais amplamente, nos processos sociais" (Leher, 2005, p. 222, grifos nossos). Duarte (2021, p. 29, grifos nossos) contribui para a explicação sobre a heteronomia cultural, analisando que esta

[...] só reproduz desigualdades, internas e em relação aos países hegemônicos. Isto porque ainda que os países capitalistas dependentes participem dos processos de inovação e produção de conhecimento, sua participação ocorre em *condições que dependem dos avanços produzidos nos países hegemônicos*, exigindo adequação da periferia aos interesses mais amplos daqueles. Tal condição determina limites à livre produção e utilização da riqueza e, conseqüentemente, à produção e socialização do

conhecimento, com perdas e consequências para a dinâmica da cultura e para o desenvolvimento educacional dos países dependentes.

Essas são as marcas que a educação superior no Brasil carrega, resultado do padrão dependente e da atuação dos organismos internacionais (em especial dos EUA), da inexistência de um projeto nacional e democrático pelos blocos dominantes e, ao contrário disso, pelo avanço de um projeto privatista e particularista burguês, ancorado em sua limitada mentalidade. Segundo Lima (2019, p. 14),

o padrão dependente de educação superior expressa, neste sentido, o papel deste nível de educação nos países da periferia do capitalismo: a constituição de 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.

Como expressão do padrão dependente, "[...] a universidade nasce e se desenvolve como um privilégio de classe" (Duarte; Lima, 2022, p. 10), havendo uma histórica exclusão de classe em relação ao acesso e à permanência na educação superior. Duarte (2020, p. 81) explica que a educação superior no Brasil foi e ainda é "[...] 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".

As diferentes políticas de educação superior no Brasil, que foram encabeçadas ao longo dos anos, fazem parte de uma linha de continuidade, explicada pelas marcas da dependência e da heteronomia cultural (Leher, 2005). Por isso, para entender a educação superior nos dias atuais, é necessário voltar os olhos ao passado e analisar tanto os determinantes estruturais quanto os conjunturais dessa política, mantendo em mente que "o presente não pode ser explicado como o resultado cumulativo dos acontecimentos pretéritos, mas, antes, tem de ser compreendido pelas forças em confronto, isto é, pela análise da relação das classes e frações de classes" (Leher, 2018, p. 90).

Segundo Duarte (2021), alguns eixos se sobrepõem na política educacional brasileira nos últimos anos, são eles: o avanço da privatização, tanto pela ampliação quantitativa de instituições privadas, quanto pela "[...] privatização interna das universidades públicas (a lógica das parcerias público e privado)" (Duarte, 2021, p. 30); a queda nos investimentos na educação pública, como um dos princípios do

desmonte do Estado; e o investimento na construção de um perfil intelectual e de produção de conhecimento condizentes com os interesses dominantes.

No contexto de crises e tensões que rondavam o mundo pós Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos, a fim de defender sua área de influência e combater os "ideais comunistas", ou os minimamente populistas, que se espalhavam ao redor do globo, passam a apoiar e financiar golpes militares em países latino-americanos, disseminando o modelo etapista e linear do desenvolvimento com segurança, e ampliando os laços da dependência (Leher, 2005), iniciando no Brasil o período que Florestan irá chamar de contra-revolução a quente, o qual "[...] expressa uma ação violenta, associada ao regime burguês-militar e ao Estado autocrático burguês" (Lima, 2019, p. 16). Esse processo, longe de ser passivo, em um movimento de fora para dentro, tem como base a atuação ativa das burguesias locais em consonância com as burguesias dominantes (Leher, 2018). No âmbito da educação superior, a Reforma Universitária de 1968, operada durante a ditadura pelos militares e por frações da burguesia local, e coordenada por organismos estadunidenses, como a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América do Norte (USAID), em busca de desmobilizar as lutas universitárias e empreender uma modernização conservadora (Leher, 2005), ocorreu pela repressão da educação pública e incentivo à educação privada (Minto, 2022). Sobre isso, Minto (2022, p. 30, grifos do autor) escreve que

o regime foi *depurando* as universidades e, em geral, as forças do desenvolvimentismo de seus quadros mais críticos, e o fez, entre outras medidas, fomentando a pesquisa científica em setores estratégicos, de forma centralizada, e estrangulando a autonomia das instituições.

O fomento e financiamento da pesquisa no país ocorreu em nome dos interesses privados do mercado, prezando pelos princípios da produtividade e da suposta neutralidade científica - que desconsidera as tendências subjetivas do pesquisador - e pela escolha de linhas de pesquisa funcionais ao capital, reprimindo os estudantes, professores e pesquisadores que ousassem se opor (Leher, 2005). As mudanças operadas pela reforma nas universidades brasileiras "[...] as aproximaram em determinados aspectos das universidades estadunidenses, não apenas na organização departamental e no uso de sistema de créditos, mas na difusão de um certo *ethos* acadêmico mais pragmático" (Leher, 2010, p. 30, grifo do autor). A credibilidade da ideologia dominante, a importação de docentes

estadunidenses, o financiamento estrangeiro e a elitização do acesso são características que nortearam a decisão da grande maioria dos intelectuais das universidades de aderir ao regime ditatorial (Leher, 2005). Esse apoio é importante para o regime, pois

em geral, os mecanismos de difusão ideológica são diversos e difusos; em situação de rearranjo de forças no bloco de poder, as universidades são requisitadas para legitimar a política econômica, edificar marcos jurídicos, promover tecnologias necessárias à ordem econômica, oferecer explicações, processos sociais de alusões e justificativas para a forma de governo etc., afetando, dessa forma, a subjetividade dos membros da sociedade. Os dominantes interferem, mais ou menos abertamente, na autonomia universitária, com o propósito de 'afinar' as instituições com o regime (Leher, 2005, p. 224).

Em resumo, durante a ditadura, dentro do escopo da educação superior,

proliferam nas universidades públicas fundações de apoio privadas, pesquisas encomendadas pelo mercado, comercialização de cursos de vários tipos, currículos referenciados nas necessidades empresariais, métodos de avaliação importados do setor produtivo, remuneração por produtividade, mudanças que, em suma, convertem as instituições em organizações (Leher, 2005, p. 211).

A chamada transição democrática, em nome da suposta "união nacional", criticada por Florestan Fernandes (1980) por se tratar de uma continuidade alternativa da autocracia burguesa, dirigida pelos próprios setores dominantes que fizeram parte do bloco de poder da ditadura, não altera "[...] todo o arcabouço heteronômico que subordinou a universidade às prioridades das agências de fomento 'apropriadas' pelos governos e por parte da academia" (Leher, 2005, p. 231). Isto significa o reforço das características marcantes da política educacional ditatorial, principalmente no que tange à naturalização da privatização, que será reafirmada e expandida nos anos seguintes (Duarte, 2021). Essa naturalização não ocorre apenas no âmbito da educação, mas em todo o aparato do Estado, que tem suas funções fundamentais desviadas para o setor privado, uma vez que "munida do *glamour* subjacente ao conceito de sociedade civil, a esfera privada passa a ser valorizada como o espaço da iniciativa, da livre-criação e da eficiência" (Leher, 2005, p. 234, grifos do autor). Leher (2005, p. 231) esclarece que

[...] no terreno ideológico, os teóricos do autoritarismo conseguiram situar os termos do conflito entre uma abstrata sociedade civil e o Estado autoritário.

A esfera privada foi associada à democracia e à cidadania; o Estado foi vinculado ao autoritarismo, à ineficiência, à burocracia e à corrupção.

Nesse contexto, mesmo os avanços da educação conquistados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como no art. 207, que trata sobre a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o art. 205, que traz a "educação como direito de todos e dever do Estado" (Brasil, 1988), foram alvos de constantes ameaças e desmontes que irão perdurar ao longo dos próximos anos (Leher, 2010). Além disso, a Constituição traz artigos que ampliam os desafios à luta educacional, como: a) o art. 208, item V, que vincula "o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, *segundo a capacidade de cada um*" (Brasil, 1988, grifos nossos), o que desconsidera as desigualdades sociais e as diversas barreiras enfrentadas pela população brasileira, que por si só já desmistificam a teoria de que o acesso à educação superior seria por capacidade ou mérito individual; b) o art. 209, que garante que "o ensino é livre à iniciativa privada" (Brasil, 1988); e o c) art. 213, que legitima o deslocamento do fundo público para o setor privado (Brasil, 1988), "[...] ainda que em instituições confessionais e filantrópicas" (Duarte, 2021, p. 32).

Os anos 1990 são marcados pela ascensão do neoliberalismo nos países dependentes, a partir da condução, por parte do exterior e da burguesia local, de contrarreformas que visam o reajuste do Estado a partir dos princípios internacionais de eficiência e produtividade (Duarte, 2021). "A contrarreforma do Estado expressa um processo de acomodação, mais eficiente e revitalizado, da estrutura do Estado brasileiro aos interesses da burguesia local e hegemônica, revigorando os padrões dependentes de desenvolvimento e educação" (Duarte, 2021, p. 33). Além disso, há também "[...] implicações da supremacia do capital rentista (pagamento de juros da dívida pública) para as políticas públicas (redução do orçamento social)" (Leher, 2010, p. 38). Essa nova orientação do Estado é baseada no Consenso de Washington de 1989, e implica "[...] i) parcerias público-privadas (PPP), ii) minimização da responsabilidade do Estado com as políticas públicas e sociais; iii) mercadorização dos direitos sociais; e iv) criminalização dos que lutam e repressão" (Farage, 2021a, p. 52).

As consequências da agenda neoliberal no mundo do trabalho, a partir de sua desregulamentação e flexibilização, alcançam a área educacional, que precisa ser ajustada aos moldes da nova força de trabalho ainda mais precarizada e

fragmentada (Leher, 2010). Segundo Duarte (2021), os eixos que marcam a política educacional nesse contexto são: a alteração no significado da educação como direito social, passando ao status de serviço; o esvaziamento do propósito político e social das universidades, pelo "[...] modelo de universidade flexibilizada, definida por metas e índices de produtividade, pela lógica da captação de recursos, com foco no gerenciamento empresarial e nas parcerias com o setor privado, perdendo seu caráter universal e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Duarte, 2021, p. 33); e o estímulo à educação privada, principalmente por meio do Ensino à Distância (EaD). Duarte e Lima (2022, p. 10, grifos nossos) explicam que

a expansão do acesso à educação superior ocorre, historicamente, associada à ação direta do setor privado na área educacional, caracterizando um *eixo estruturante* desta política no capitalismo dependente [...] por isso, a educação superior brasileira e seus processos expansivos não garantem, de fato, a democratização do acesso e permanência a este nível educacional.

Principalmente por volta de 1995, há uma preocupação maior em adequar as políticas educacionais às expectativas do mercado de trabalho. Isto ocorre a partir da qualificação e preparação de competências e habilidades da mão de obra, no sentido da formação de capital humano, teoria pensada e compartilhada por organismos internacionais a fim de despolitizar a educação (Leher, 2018), garantir uma "formação profissional para obter empregabilidade" (Leher, 2010, p. 47), responsabilizando os próprios trabalhadores e sua falta de qualificação pelo desemprego. Este cenário vai conduzir a política educacional brasileira a uma determinada direção: "[...] a difusão da educação minimalista objetivando conformar os jovens ao novo espírito do capitalismo" (Leher, 2010, p. 52). Nesse sentido, Leher (2005, p. 234) escreve que "a universidade estatal, perante a sociedade civil 'ideologizada', tem de ser reformada no intuito de torná-la 'menos ideológica' e mais 'amigável' ao mercado".

A política de educação entre 2003 e 2016, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e coalizão, foi marcada por medidas que continuaram a favorecer a agenda neoliberal (Leher, 2018), indicando o período da contra-revolução a frio. Cabe destacar que, neste período, é evidenciada "[...] a capacidade da burguesia brasileira de alargamento da participação política dos trabalhadores, sem colocar em risco a essência da exploração/dominação

capitalista" (Lima, 2019, p. 16), estratégia que, segundo Lima (2019, p. 16), abarcou três aspectos principais:

[...] (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.

Apesar da insatisfação de setores conservadores e religiosos, as frações da burguesia voltadas ao setor econômico não se opuseram às medidas no âmbito educacional (Leher, 2018), pois mesmo "a adoção de políticas de ação afirmativa e o financiamento estudantil possibilitaram, em nome da democratização, ampliar o mercado educacional e favoreceram como nunca as corporações" (Leher, 2018, p. 47-48). Há um aumento significativo, e nunca antes visto, da presença empresarial (Leher, 2010), tendo grupos desse setor como participantes ativos na construção das políticas educacionais do governo petista, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Leher, 2018).

Segundo Leher (2018, p. 59-60),

a financeirização da educação superior somente foi possível em decorrência do crescente incentivo do Estado às organizações privadas, por meio de três grandes induções [...] a pouca participação pública no fornecimento do ensino superior, [...] a novidade da isenção tributária às corporações educacionais com fins lucrativos, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), [e o] [...] FIES.

Na verdade, o ProUni e o FIES, apesar de possibilitarem a ampliação de matrículas na educação superior, não o fazem "[...] pelo acesso prioritário às instituições universitárias e tecnológicas públicas, mas, principalmente, por meio do repasse de *verbas públicas* para *corporações* do setor educacional (sobretudo, organizações financeiras)" (Leher, 2018, p. 24, grifos do autor). Leher (2018) analisa ainda o orçamento dispensado à educação pública e privada, evidenciando o claro desvio de verbas da primeira para a segunda, e conclui "[...] que o período de acelerado crescimento dos repasses do fundo público para as corporações de

ensino corresponde, exatamente, ao período de queda abrupta dos investimentos e custeios das públicas" (Leher, 2018, p. 61).

Duarte (2021) examina outras medidas dos governos em questão, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que amplia as vagas nas universidades, mas sem garantir a estas condições necessárias para a política ser efetiva, pois desconsidera "[...] o sucateamento da sua estrutura e o déficit docente e técnico" (Duarte, 2021, p. 35), utilizando como estratégia, diante desses impasses, o precarizado ensino à distância (EaD) (Leher, 2010) e "[...] gerando a intensificação e a precarização das condições de trabalho nas universidades federais" (Lima, 2019, p. 22). E há, ainda, a "[...] expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), com criação da Rede Federal em 2008, estimulando a educação básica, tecnológica e superior, mas voltada quase que exclusivamente para as necessidades do mercado" (Duarte, 2021, p. 35). Segundo Minto (2022, p. 30, grifos do autor),

mesmo quando as restrições orçamentárias não foram tão rigorosas, processos como a crescente hierarquização entre áreas de conhecimento, em prejuízo das ciências sociais e da área de humanidades; a sobrevalorização da inovação como eixo organizador da pesquisa científica; a indução a uma remodelação acrítica da universidade com a *internacionalização*; a expansão do produtivismo acadêmico, são ações que foram amoldando a universidade pública brasileira ao figurino que ora vemos avançar sob a insígnia do *Future-se*.

A partir de 2016, com a im procedente destituição da então presidente Dilma Rousseff, a direita ganha espaço na agenda educacional, com propostas que recaem no ataque moralizante a qualquer discussão que envolva gênero, sexualidade, raça, diversidade ou inclusão, concretizadas em projetos como a "Escola Sem Partido" (Leher, 2018). Isso se apresenta como resultado da "[...] imbricação entre as agendas moral, política e econômica" (Leher, 2018, p. 66-67). Além disso, o corte de verbas, como o da Emenda Constitucional 95, "[...] que institui um novo regime fiscal que congela os investimentos sociais em 20 anos" (Duarte, 2021, p. 36); a discrepância entre o financiamento da educação pública (cada vez mais baixo) e da educação privada (cada vez mais alto) (Leher, 2018), esta última em uma crescente ampliação principalmente pela modalidade EaD (Duarte, 2021); e a reforma do ensino médio, caracterizam o projeto que prioriza a "[...] precoce formação profissional minimalista" (Leher, 2018, p. 70), em detrimento da formação

científica (Leher, 2018). Essas propostas são condizentes com as contrarreformas que alcançam também o mundo do trabalho e retomam, para a classe trabalhadora, condições de trabalho arcaicas, pois tudo faz parte do mesmo projeto societário burguês. Lima (2019, p. 23-24) pontua as principais características do governo Temer:

(i) o aprofundamento da política de pagamento dos juros e amortização da dívida pública, em detrimento do financiamento público das políticas públicas; (ii) as desvinculações das receitas da União, especialmente dos gastos com saúde e educação públicas; e (iii) a contrarreforma da Previdência Social.

A partir desse cenário, Leher (2018, p. 71) conclui que “[...] o Brasil está aprofundando os fundamentos do capitalismo dependente e, correlatamente, os traços autocráticos”. A vitória de Jair Bolsonaro nas urnas em 2018 é uma clara expressão deste cenário, consolidada no avanço da reacionária mentalidade burguesa. Nas palavras de Lima (2019, p. 27),

é neste cenário de intensificação da ofensiva burguesa que a extrema direita assume o governo federal, com a vitória eleitoral do Partido Social Liberal (PSL) para Presidência da República. Tal ofensiva, contudo, não é fenômeno exclusivamente brasileiro. A contrarrevolução burguesa é global e conduzida com a hegemonia do capital financeiro e de seus parceiros nos países capitalistas dependentes, ocorrendo no Brasil, na Argentina, em Honduras, no Chile, sem mencionar, entre outros, o governo Donald Trump nos EUA.

Duarte (2021, p. 37) complementa, caracterizando o governo Bolsonaro como

[...] resultado dos setores dominantes, ultraconservadores e privatistas que construíram o golpe de Temer, cujo objetivo é o mesmo: avançar na contrarreforma do Estado com faces ultraconservadoras, ampliando a exploração e a flexibilização do trabalho, bem como os ajustes neoliberais na perspectiva de uma democracia ainda mais restrita e focada nos interesses da burguesia local e hegemônica.

Assim, o governo Bolsonaro, que se posiciona claramente contrário à educação pública, traz novos desafios e encena um novo quadro de velhas disputas no terreno educacional. Desse modo, o último capítulo deste TCC foi reservado para a análise da disputa dos projetos educacionais antagônicos durante o período entre 2019 a 2022.

### 3. OS PROJETOS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICOS EM DISPUTA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO PERÍODO 2019 A 2022

A reforma do ensino é a reforma número um, porque ela é o requisito para todas as demais. É o caminho para que "os de baixo" tenham consciência social dos seus direitos e deveres, da espoliação que sofrem, e consigam meios para atingir fins que eles não alcançariam sem uma transformação de seus horizontes culturais.

(Fernandes, 1989, p. 108).

Nos últimos anos, o país passou por um período de efervescência e polarização política, além de uma crise sanitária mundial, que provocaram mudanças nas relações pessoais nos círculos familiares e de convivência, afora o alastramento do projeto neoliberal, que traz o Projeto do Capital de forma intensificada, atingindo, entre outras áreas, a política de educação. Sobre a disputa de projetos, Farage (2021b, p. 391, grifos nossos) explica que existe

[...] de um lado o *projeto do capital* com aderência em parte da comunidade acadêmica que se pauta na educação mercadorizada e reivindica a parceria público-privada, a venda de serviços, a educação à distância e a formação aligeirada. De outro lado, o *projeto contra-hegemônico* protagonizado por aqueles que defendem uma educação pública, gratuita, laica, estatal e socialmente referenciada.

Este capítulo visa entender e analisar, no primeiro tópico, como o Projeto do Capital se manifestou na realidade brasileira, em especial no tocante à educação superior, durante o governo de Jair Bolsonaro, e, no segundo tópico, como o Projeto da Classe Trabalhadora se mostrou na contracorrente e o que ele defende.

Após as leituras realizadas no levantamento bibliográfico, organizamos as categorias principais que mais apareceram caracterizando o Projeto do Capital, e que, para fins didáticos, foram divididas em três eixos: 1) o primeiro eixo foi nomeado "guerra cultural e controle ideológico", abarcando as categorias *fake news*, perseguição, autoritarismo, negacionismo, irracionalidade, anticientificismo, empreendedorismo, ajustamento ideológico e promoção de valores do capital; 2) o segundo eixo é "privatização, mercantilização e parcerias público-privadas", em que são discutidos o enxugamento do Estado, a função social da universidade, a desresponsabilização estatal, o Future-se e o orçamento para a educação; 3) o terceiro e último eixo é o "ensino à distância", que abarca a discussão sobre Ensino

Remoto Emergencial (ERE), Promover Andifes e Reuni Digital/MEC. Esses eixos foram relacionados com o conteúdo da pesquisa documental, especialmente a partir do documento “*O caminho da prosperidade*” - Proposta de Plano de Governo (Bolsonaro) (Partido Social Liberal, 2018), e do Censo da Educação Superior de 2022, formando o primeiro tópico.

O segundo tópico, por sua vez, foi construído também a partir do levantamento bibliográfico, em que foram identificadas as características do Projeto da Classe Trabalhadora, articulado com a pesquisa documental, a partir do levantamento das notícias publicadas no site do ANDES-SN e dos documentos “*A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*” e “*Monitoramento Graduação e Pós-graduação*” produzidos pela ABEPSS, em que foram destacadas algumas formas de resistência, como manifestações, pesquisas e publicações teórico-críticas.

### **3.1 O Projeto do Capital: contrarrevolução burguesa ativa**

É possível identificar, a partir da análise feita no capítulo 2 sobre os últimos anos da política educacional brasileira, uma linha de continuidade que coloca o Projeto do Capital para a educação superior em evidente prioridade, tendo como eixo estruturante a privatização, em paralelo com outras medidas como o ensino à distância, o empreendedorismo, as parcerias empresariais, o ataque ideológico, assim como o enxugamento do Estado e o ajuste fiscal permanente, que afetam, entre outras, a política educacional. O governo de Jair Bolsonaro segue essa linha de continuidade, e soma-se a “[...] novidades pelo alargamento da violência e pela busca de silenciamento da crítica com a captura da subjetividade dos trabalhadores, tentando realizar, assim, o apassivamento das suas lutas” (Lima, 2019, p. 27).

Há de se levar em consideração, ainda, a especificidade do período de crise sanitária mundial pela pandemia de Covid-19, que se soma à crise capitalista em curso, trazendo novos desafios e determinantes para a educação. Sobre o período pandêmico, Farage (2021b, p. 384) sintetiza que:

A crise econômica em simbiose com a crise política, social, cultural, ambiental e do mundo do trabalho desvela-se, de forma cristalina, no momento em que segmentos da burguesia internacional e nacional, evidenciando a busca dos lucros em detrimento da vida humana, agravam a situação pandêmica pela omissão ou pela prioridade política ao lucro em

dissonância com as necessidades da população pauperizada do mundo e as orientações sanitárias.

A afirmação da autora se sustenta devido tanto às ações quanto às omissões do Governo Federal durante a pandemia de Covid-19, que, partindo de um projeto de destruição, negligenciou a vida de milhares de pessoas, atingindo índices que poderiam ter sido minimizados se as medidas recomendadas pelos órgãos de saúde tivessem sido tomadas (Leher; Santos, 2023).

Para analisar como o Projeto do Capital agiu durante os anos de 2019 a 2022, as ações e propostas de contrarreforma da educação superior do governo atuante neste período serão divididas a partir de três eixos principais: 1) Guerra cultural e controle ideológico; 2) Privatização, mercantilização e parcerias público-privadas; e 3) Ensino à distância. Esses eixos fazem parte do Projeto do Capital, que avança durante os últimos anos com novos contornos conduzidos pela extrema direita neoliberal, explicados pela natureza da burguesia brasileira e pelo momento específico de recrudescimento de "[...] seu caráter autoritário e autocrático, não como um momento 'fora da curva', mas como uma das faces da organização político-econômica própria do sistema capitalista e de sua particularidade capitalista dependente" (Accioly; Silva; Silva, 2023, p. 44).

O Primeiro Eixo diz respeito aos instrumentos de controle ideológico utilizados pelo capitalismo dependente, que ganharam contornos específicos conforme o avanço da extrema direita no país, tendo como base as *fake news*, a perseguição sistemática à esquerda e a grupos minoritários, o autoritarismo, o negacionismo e a irracionalidade. Esses aspectos criaram um ambiente que Leher e Santos (2023, p. 14-15, grifos nossos) descrevem como uma "guerra cultural":

[...] concebida, como na tradição fascista, como uma *guerra a quente*, que não pode ser confundida com a batalha das ideias no espaço público objetivando a predominância do melhor argumento [...] mesmo no plano simbólico, a *lógica da guerra cultural* nada tem a ver com o agir balizado pela razão, pois se vale das pós-verdades, da mentira reiterada, [...] dos diversionismos, de 'teorias' conspiratórias, da identificação dos inimigos internos que ameaçam a segurança e a civilização cristã e da reiteração frenética de mensagens falsas e desabonadoras dos inimigos internos.

Essa guerra cultural divide os "sujeitos de bem" - aqueles alinhados aos valores morais conservadores, "[...] defensor de um modelo de 'família tradicional brasileira', compreendida como sendo branca, conservadora, adaptada às

hierarquias sociais assimétricas e defensoras do patriarcado" (Accioly; Silva; Silva, 2023, p. 45) - dos "inimigos da pátria" - qualquer um que se oponha à extrema direita - a partir de uma visão bélica do mundo (Accioly; Silva; Silva, 2023), promovendo

um caldo cultural de regressão civilizatória, que, entre outras coisas, impõe a retirada de direitos, fomenta uma polarização social entre projetos antagônicos de sociedade e legitima ideologicamente o discurso de prioridade do capital, qual seja, a manutenção do lucro, ainda que ao custo da vida dos trabalhadores (Farage, 2021a, p. 52).

Na educação superior, o controle ideológico se expressa: na intervenção na autonomia das universidades, pela escolha de reitores não eleitos alinhados com os interesses do governo (Lima, 2019); na tentativa de neutralizar o pensamento crítico e fomentar valores capitalistas; na vinculação do desenvolvimento de pesquisas e inovações aos interesses privados, a partir de uma lógica mercantil e produtivista; e na disseminação no imaginário social de uma imagem distorcida e negativa das universidades públicas, assim como dos universitários, docentes e pesquisadores. Nas palavras de Vieira (2019, p. 99),

agora, a asfixia financeira se soma a uma ofensiva ideológica do obscurantismo instalado no governo que vê como inimigos a universidade pública, as iniciativas de democratização em seu interior e o próprio conhecimento produzido.

Um dos pontos centrais do governo Bolsonaro gira em torno do ataque sistemático às universidades públicas, em um movimento anticiência, que é explicado por Minto (2021, p. 31) a partir das seguintes ações:

a) cortes orçamentários sistemáticos na área, pressionada pela lógica do ajuste fiscal; b) uma lógica predatória de funcionamento, como aquelas que incentivam a concorrência e a precarização do trabalho como sinônimo de eficácia e eficiência, tendo no produtivismo acadêmico sua principal forma de expressão; c) inovação como centro da política científica, concentrando recursos em poucas áreas de maior abertura para agendas que são definidas desde os países centrais e conglomerados empresariais, restando pouca ou nenhuma autonomia local/nacional.

No documento "*O caminho da prosperidade*" - Proposta de Plano de Governo (Bolsonaro) (Partido Social Liberal, 2018), que fora "[...] elaborado dialogando diretamente com os princípios da bancada evangélica" (Lima, 2019, p. 28), a escolha ideológica do governo fica evidente. As propostas de Bolsonaro para a educação

superior são rodeadas por um eixo ideológico central: o empreendedorismo, atendendo aos interesses da dominação burguesa. Segundo Vieira (2019, p. 92, grifos nossos),

um dos traços da racionalidade neoliberal se expressa na generalização da forma-empresa para todas as esferas da vida social, incidindo sobre a própria definição do sujeito [...] O empreendedor é mais do que o sujeito que objetivará a forma-empresa como organizadora da produção. É a maneira de conceber *o próprio sujeito como uma empresa de si*.

Desta maneira, a escolha do empreendedorismo como conteúdo comum de ensino funciona como um instrumento de ajustamento dos indivíduos à lógica do capital, estimulando um ambiente de concorrência e a busca pelo conhecimento como meio de valorização de si próprio para o mercado (Vieira, 2019). "Nesse sentido, formam-se sujeitos para o mercado, carregando o mercado, e a forma-empresa que concorre nele, como um traço de sua própria autoconstituição" (Vieira, 2019, p. 92). O fomento ao empreendedorismo, como parte de uma cultura ideológica do capital, ilude e mascara a realidade, pois "[...] leva os trabalhadores a pensarem que ser patrão de si mesmo é melhor do que ter direitos trabalhistas, que não ter horário de trabalho é melhor que bater ponto e que é possível ser livre na ordem do capital" (Farage 2021b, p. 406). Faz parte dessa noção, também, a ideia de meritocracia, que atribui o sucesso ou fracasso pessoal exclusivamente ao esforço individual, desconsiderando as desigualdades sociais e as condições objetivas de vida e de oportunidades.

Esses são os princípios que conduzem as escolhas educacionais, no sentido de formação de uma classe trabalhadora que internalize os valores do capital, ditando o papel da educação superior para o capitalismo dependente, vinculado estritamente ao mercado. Além disso, prepara os sujeitos para a nova formulação do mercado de trabalho, resultado das contrarreformas trabalhistas, que tornam as relações de trabalho mais precarizadas e flexibilizadas, exigindo da classe trabalhadora um perfil multifacetado e empreendedor. Naturalmente, o conhecimento crítico é desmotivado no capitalismo dependente e especialmente no governo Bolsonaro. Nas palavras de Vieira (2019, p. 93):

Quaisquer conteúdos que tenham potencial crítico são sublimados para que seja dada prioridade absoluta a uma educação voltada à aquisição

individual de conhecimentos técnicos destinados a constituírem-se como insumos para a produção capitalista em sua forma contemporânea.

Dessa maneira, dentro das universidades, o conhecimento produzido ou a busca pela "[...] inovação, expressa nesses termos, atrela-se ao ajustamento do conhecimento ao circuito de uma produção mercantil acelerada e em permanente demanda por saberes adequados à reprodução dessa forma social" (Vieira, 2019, p. 93). Isso também envolve o controle do conteúdo ministrado, que, em termos vagos, é concebido no Plano de Governo Bolsonaro (Partido Social Liberal, 2018) como uma modernização do conteúdo e a eliminação da "doutrinação", "[...] que nos discursos de seus agentes é qualificada como qualquer ideia que traga algum tipo de contestação aos fundamentos da ordem existente tal como compreendida pelo monolitismo conservador de seus formuladores" (Vieira, 2019, p. 95), com especial ofensa ao marxismo e à "[...] ideologia de Paulo Freire" (Partido Social Liberal, 2018, p. 46).

Esse ataque incentivou um ambiente em âmbito nacional de desconfiança, perseguição, censura e desrespeito em sala de aula, baseado na busca ativa pela desmoralização, criminalização e ridicularização dos professores por meio de sua exposição em gravações. A demonização da educação pública, principalmente de universidades públicas, é um dos mecanismos utilizados hoje pela burguesia brasileira para afastar a população do espaço acadêmico, desmerecer o conhecimento ali produzido, e atacar os estudantes e profissionais que tentam se articular contra as novas e antigas faces das ofensivas neoliberais (Rola, Sakurada, 2021). Como já analisava Fernandes (1975, p. 34) nos anos da Ditadura Civil Militar:

Ao que parece, a uma crescente flexibilidade tecnológica e econômica, corresponde uma forte rigidez ideológica e política, o que explica por que as condições externas de existência suscitam um clima de pânico intelectual e de inibição ou distorção de todas as formas de pensamento crítico.

O Segundo Eixo do Projeto do Capital faz jus ao enxugamento do Estado e o aprofundamento do ajuste fiscal iniciado por Temer, que implicou no recente processo de desmonte das políticas públicas, entre elas, a de educação (Lima, 2019). A lógica mercantil se mostra de forma explícita na concepção de universidade defendida no Plano de Governo Bolsonaro (Partido Social Liberal, 2018), como podemos identificar no seguinte trecho:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa (Partido Social Liberal, 2018, p. 46).

Esta concepção esvazia a função social das universidades de busca por soluções coletivas às expressões da questão social, da formação crítica e da socialização do conhecimento produzido, minimizando essas instituições a ambientes à disposição do mercado, que devem garantir o avanço do capital, utilizando seus recursos humanos e materiais para beneficiar o setor privado (Lima, 2019).

O fomento a parcerias público-privadas já estava claro também no seu plano de governo (Partido Social Liberal, 2018), especialmente quando se posiciona contrariamente à pesquisa, afirmando que esta é "[...] dependente exclusivamente de recursos públicos" (Partido Social Liberal, 2018, p. 48) e defendendo que "[...] jovens pesquisadores e cientistas das universidades locais são estimulados a buscar parcerias com empresas privadas para transformar ideias em produtos" (Partido Social Liberal, 2018, p. 48). Aqui há uma evidente exposição da submissão do desenvolvimento das pesquisas aos interesses e valores do mercado, ou melhor, aos interesses da dominação burguesa em sua dupla associação (local e internacional).

Além disso, o documento defende que os recursos dispensados à educação são mais do que suficientes, pois responsabiliza o investimento na educação superior pela insuficiência de recursos na educação básica, afirmando que "precisamos inverter a pirâmide" (Partido Social Liberal, 2018, p. 45). Obviamente, como analisa Vieira (2019, p. 97), o Plano não faz

nenhum comentário sobre o volume de verbas direcionadas à educação em relação ao conjunto do orçamento nacional (aproximadamente 3,62%) e o subdimensionamento dessas verbas se comparados ao volume direcionado às amortizações, encargos e pagamento da dívida pública.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> O orçamento público é um dos espaços em que a disputa de classes se efetiva. No Brasil, determinado por sua condição dependente, o fundo público opera uma dupla exploração: adota "[...] medidas compensatórias para o capital, ao mesmo tempo que opera uma pesada carga de tributos sobre a renda dos trabalhadores" (Salvador; Ribeiro, 2023, p. 2). As compensações ocorrem por meio de transferências de valor ao exterior, isenções tributárias e pagamento de juros e dívida pública; enquanto o financiamento das políticas sociais é colocado em segundo plano (Salvador; Ribeiro,

Entre 2019 e 2022, o orçamento para a educação superior passou de R\$ 43,3 bilhões para R\$ 35,4 bilhões (Inesc, 2023). Com cortes orçamentários desde o primeiro ano de governo, a linha de ação de Bolsonaro para educação superior fica clara:

a contrarreforma da educação superior entra também em uma nova fase, marcada pela desqualificação do pensamento crítico e criativo e pela defesa da neutralidade axiológica da produção de conhecimentos, associada ao aprofundamento da sua privatização e mercantilização, articulando o financiamento público para as IES privadas com a drástica redução das verbas públicas para a educação superior pública realizada pela EC 95 e pelos sistemáticos cortes, resultando, em curto prazo, na inviabilidade das tarefas de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas brasileiras (Lima, 2019, p. 32).

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), apresentado pelo governo Bolsonaro, segue a linha da privatização interna do espaço universitário, em consonância com a EC 95. Conforme explica Duarte e Lima (2022, p. 17, grifo das autoras),

o foco do programa *Future-se* encontra-se na comercialização da produção acadêmica das instituições federais de ensino e na apropriação dos patrimônios dessas instituições, transferindo-os para os fundos, organizados pelas fundações privadas e capitalizando-os no mercado financeiro.

Este programa significa o total direcionamento das universidades para o mercado, uma vez que este será o investidor, logo, os recursos captados serão voltados para linhas de pesquisa que beneficiem o setor privado. Além disso, desresponsabiliza o Estado do financiamento da educação superior, justificando a política já em prática de cortes orçamentários. Segundo Leher e Santos (2023, p. 25):

Com o projeto, pretendia consolidar, de um só golpe, dois grandes movimentos da guerra cultural: o financiamento por meio de suposta captação de recursos nas empresas (acentuando o papel educador do capital) e a refuncionalização das instituições universitárias como agências de empreendedorismo, afastando-as da tradição universitária de produção de conhecimento original e de buscar soluções para os grandes problemas nacionais e dos povos.

---

2023). Além disso, "o financiamento, em termos tributários, é regressivo, cobrando proporcionalmente mais impostos sobre a classe trabalhadora mais pobre, sendo também restritivo quanto ao destino dos recursos orçamentários, pois não universaliza nem amplia direitos sociais" (Salvador; Ribeiro, 2023, p. 18).

Em consonância com o Primeiro Eixo tratado, os cortes e bloqueios no orçamento da educação superior pública foram justificados, inclusive, por argumentos ideológicos que desmoralizam as universidades públicas como locais de "balbúrdia" (Silva; Leher; Sardinha; Cruz; Nascimento, 2023), direcionando os estudantes para a rede privada de educação.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023), o Brasil contava neste ano com 2.595 instituições de educação superior, sendo que 2.283 eram privadas e apenas 312 instituições públicas (Inep, 2023). Assim, "a rede privada conta com mais de 7,3 milhões de alunos, o que garante uma participação de 78% do sistema de educação superior" (Inep, 2023, p. 48). Dessa maneira, o Projeto do Capital avança na linha da privatização durante o governo Bolsonaro, a partir de uma política que traz o "problema" (cortes orçamentários, sucateamento, precarização) junto com a "solução" (financiamento privado, parceiras, privatização), avançando no desmonte da educação como política pública e direito social<sup>3</sup>.

Na lógica da privatização, a educação é concebida por uma dupla função: é utilizada não só pensando na adequação dos estudantes aos moldes da mão de obra alienada, que vai ser futuramente favorável ao capital, mas também a própria política de educação se torna rentável, gerando lucro e movimentando o capital<sup>4</sup>. A privatização da educação superior no Brasil garante não só o controle e monopolização do conhecimento produzido, e a demarcação dos limites possíveis para uma produção científica acrítica, mas também gera lucro e cria um ambiente que exclui o acesso de grande parte da população. Assim, a educação se consolida como uma mercadoria, um privilégio de classe e um ambiente de reprodução da ordem, em detrimento do seu significado como direito, possibilidade de desvelamento, crítica e transformação da realidade.

O Terceiro Eixo do Projeto do Capital para a educação superior no Brasil diz respeito ao Ensino à Distância, outra face do processo expansivo da privatização no país, que há muitos anos já fazia parte da pauta do Projeto do Capital a partir do uso

---

<sup>3</sup> O esforço de afastar a classe trabalhadora da educação pública se revela quando analisamos o número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal meio de entrada no ensino superior, nos últimos anos. Em 2016, o número de participantes somava 6.136; esse número passa, a partir de 2017, por impressionante queda, chegando a 2.394 em 2022 (Inep, 2023).

<sup>4</sup> Considerando os estudos de Florestan Fernandes na sua vasta obra, é importante lembrar que a privatização da educação no Brasil é elemento estruturante da dependência, renovando-se nos diferentes contextos históricos a partir dos interesses da dupla dominação burguesa (local e hegemônica).

das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação, mas que caminhava de forma lenta diante das resistências (Farage, 2021b). Na pandemia o EaD ganha nova oportunidade de aceleração, como afirma Farage (2021b, p. 401, grifos nossos): “O período da pandemia passa, então, a ser o *grande laboratório* de ensaio de uma realidade que se pretende hegemônica para o próximo período, qual seja, o *ensino híbrido*”.

Em nome da expansão da educação, o Ensino à Distância promove: a mercantilização do ensino e a redução de recursos na educação pública; a precarização e desvalorização do trabalho dos professores e do ensino; o aligeiramento da formação e o preparo meramente técnico para o mercado de trabalho; a desvinculação do tripé ensino, pesquisa e extensão; e limitações para debates, trocas e produção de conhecimento coletivo. Dessa maneira, “[...] é vendido como uma forma de 'inclusão social' dos trabalhadores na educação superior ou para garantir o 'treinamento' e a 'qualificação' para prestação de serviços nos marcos do aligeiramento e da desqualificação da formação profissional” (ANDES-SN, [2020], p. 24). Como é resumido pelo ANDES-SN ([2020], p. 26, grifos nossos), “em palavras mais sinceras: trata-se de *ofertar uma formação aligeirada e de reduzida qualidade* para a classe trabalhadora ser explorada”.

No momento em que o distanciamento social se tornou necessário por questões de saúde, durante a pandemia do Covid-19, a educação, assim como os demais setores da sociedade, viu-se obrigada a se adaptar a uma nova realidade, mas sem qualquer apoio institucional. O Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>5</sup> surgiu, então, como a resposta para que os processos educativos não fossem totalmente paralisados neste período. Ainda que uma alternativa supostamente temporária e, em um marco historicamente determinado, o ERE postulou novos desafios à defesa da educação superior pública, e abriu um grande espaço para a adesão ao conservadorismo como porta voz das contrarreformas da educação, acelerando o processo de aligeiramento da qualidade educacional, maior lucratividade com as

---

<sup>5</sup> Em 17 de março de 2020, o MEC publicou a Portaria n. 343/2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (Brasil, 2020), substituição esta que passou a ser reconhecida como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa foi seguida das Portarias n. 345/2020, n. 473/2020 e n. 544/2020. Segundo a ABEPSS (2021, p. 39), “[...] essas portarias foram emitidas de forma autoritária e sem diálogo com a sociedade, com uma nítida perspectiva de flexibilizar a legislação educacional e efetivar um Ensino a Distância (EaD) e o projeto mercantil de educação no âmbito de cursos universitários presenciais”.

plataformas digitais privadas e a redução de investimentos, principalmente na educação superior pública. Como explica Farage (2021b, p. 400):

Em uma versão ainda mais precarizada, o ensino remoto emergencial (ERE), como denominado o ensino desde março de 2020, impôs, de uma hora para a outra que docentes, técnicos-administrativos e discentes adaptassem-se a uma forma de trabalho e estudo para a qual não estavam preparados, não fizeram opção para tal e para a qual, na maior parte das realidades, não receberam instruções ou apoio técnico e de infraestrutura.

Esse momento foi lucrativo para o capital, porque, para realizar as aulas do ERE, houve a “[...] subordinação às tecnologias dos grandes conglomerados tecnológicos que dominam as plataformas de mediação tecnológica” (Farage, 2021a, p. 57). Além disso, “[...] a utilização de plataformas *online* pelas universidades para atividades de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2020, exacerbou os mecanismos de controle sobre o trabalho docente e alargou a escala de violência contra professores e estudantes” (Accioly; Silva; Silva, 2023, p. 57, grifo das autoras). Segundo Duarte (2021, p. 40-41, grifos nossos),

[...] o *ERE desconsidera*: as condições objetivas de vida, saúde (física e mental) e acesso dos estudantes e trabalhadores da educação à tecnologia (inclusive ambiente adequado para estudo e realização do ERE); não tem preocupação com questões pedagógicas (prejuízos na relação ensino aprendizagem, dificuldades na comunicação entre discentes e docentes, limites na realização dos estágios, manutenção dos projetos pedagógicos, a evasão escolar, etc.); não considera a permanência dos estudantes, especialmente quanto à assistência estudantil; invisibiliza a intensificação do trabalho docente; e responsabiliza individual e exclusivamente docentes e discentes pelo processo de aprendizagem. Porém, sobretudo, contando com estímulo à ampliação dos lucros das empresas de tecnologia que fornecem os pacotes para universidades privadas e públicas.

Nesse contexto, Farage (2021b) traz dois exemplos de projetos que se desenvolveram no período pandêmico, e que indicaram essa experimentação que propôs mudar o sistema educacional: o *Promover Andifes* e o *Reuni Digital/MEC*, que de forma geral direcionam o sistema educacional para a plataforma online, e reduzem a educação a um processo linear e passivo.

O projeto Promover é um Programa de Mobilidade Virtual em Rede proposto pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O projeto prevê a possibilidade de inscrição de estudantes em disciplinas ofertadas por outras universidades na modalidade remota. Por trás de um discurso de intercâmbio cultural e de construção de novos saberes, esconde os

verdadeiros interesses por trás de tal projeto, que supervaloriza a modalidade EaD e organiza a educação superior de acordo com as ordens do capital (Farage, 2021b).

Os argumentos utilizados por Farage (2021b) para criticar o projeto são: as disciplinas ofertadas são, em sua maioria, do currículo básico, não tendo grandes diferenças entre as instituições que justifiquem uma experiência diferente; o acesso limitado à tecnologia por parte dos discentes e docentes; a falta de obrigatoriedade de ligar as câmeras durante as aulas, limitando a troca; a clara visão de redução de recursos, juntando turmas e diminuindo o corpo docente; a substituição do tripé ensino-pesquisa-extensão pelas limitações do ensino remoto, que tende a ser uma aprendizagem passiva; a possível utilização desse projeto pelos estudantes para fugir de matérias com alto índice de reprovação em suas instituições de ensino; e a supressão das particularidades de cada realidade material (Farage, 2021b).

O Projeto Reuni Digital do MEC, por sua vez, tem como objetivo o alcance das metas, em especial a meta 12, apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. "A meta prevê a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e da taxa líquida em 33% entre estudantes de 18 a 24 anos" (Farage, 2021b, p. 404). Essa expansão é, assim, reduzida no modo presencial e ampliada à distância. A proposta aqui é de redefinição do Ensino à Distância, promovendo-o não como modalidade da educação, mas como a própria educação em si. É a institucionalização e normatização do EaD, como "diretriz curricular comum nacional para cursos superiores" (Minuta Reuni Digital, 2021, p. 10 apud Farage, 2021b, p. 404). Além disso,

vale lembrar que as intenções de substituir as atividades universitárias presenciais por remotas não é uma novidade. Já no início do governo Bolsonaro, foi publicada a Portaria n. 2.117/19, que aumentava de 20% para 40% a possibilidade de carga horária de EaD em cursos presenciais de graduação (Silva; Leher; Sardinha; Cruz; Nascimento, 2023, p. 210).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023), entre 2018 e 2022 houve uma variação positiva de 189,1% no número de cursos de graduação a distância, passando de 3.177 em 2018 para 9.186 em 2022 (Inep, 2023). No mesmo período de tempo, as vagas oferecidas em cursos de graduação na modalidade presencial caiu em 11%, enquanto na modalidade EaD subiu em 139,5% (Inep, 2023).

Os projetos se estruturaram a partir do desmonte da educação superior pública presencial, articulando-se com outros projetos, como o *Future-se*, e às contrarreformas da educação. É o Projeto do Capital de destruição da educação crítica e padronização ideológica do conhecimento.

Busca-se a *destituição da educação crítica* que acolhe os segmentos da população historicamente mais pauperizados e periferizados na sociabilidade capitalista, invisibilizando negros e negras, mulheres, lgbtqi+, pessoas com deficiência, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e jovens das periferias. Afinal, como afirmou o ministro da educação Milton Ribeiro, em entrevista no programa Sem Censura no dia 09 de agosto de 2021, a Universidade pública deve ser para poucos e o investimento deve ser na formação técnica para o mercado de trabalho (Farage, 2021b, p. 405, grifos nossos).

De modo geral, os eixos se combinam e se determinam. O Projeto do Capital se efetivou na educação superior durante esses anos agindo a favor do afastamento da classe trabalhadora da educação pública e sua aproximação às instituições do setor privado, principalmente para cursos técnicos e para profissionalização precoce; desmonte da educação pública, com o direcionamento de verbas para a educação privada e à distância; refuncionalização das universidades públicas como entidades voltadas ao mercado; e deslegitimação das universidades públicas pela reorientação de sua concepção no imaginário social (Leher, Santos, 2023).

Não obstante, pela própria natureza conflituosa da sociedade de classes, o Projeto do Capital não avançou durante esses anos sem resistências, o que será assunto do próximo tópico, em que abordaremos sobre o antagônico Projeto de Educação da Classe Trabalhadora.

### **3.2 O Projeto da Classe Trabalhadora: resistências e desafios**

O projeto de educação defendido pela classe trabalhadora, a partir de Florestan Fernandes, de acordo com Duarte (2020, p. 85), abarca a 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.

Segundo Florestan (1989), há uma interdependência entre a educação e a democratização social. A transformação da primeira só será possível com a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que a educação é, ela própria, um dos fatores essenciais para impulsionar a transformação societária. Uma é condição para a outra, devendo ser pensadas de forma articulada e complementar. A classe trabalhadora necessita de condições objetivas e subjetivas para atingir a maturidade política, que pode ser desenvolvida pelo acesso universal à educação crítica, somada ao permanente diálogo e participação com os protagonistas das lutas sociais; somente a partir daí, será possível criar as bases para a revolução social. Nas palavras de Leher (2018, p. 121-122 ),

a autoformação da classe não se esgota na escola ou no ato pedagógico strito sensu. Não basta, portanto, um conteúdo educacional capaz de contribuir para a conscientização, visto que a formação política própria da classe é indissociável da práxis política.

A "*Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira*" (ANDES-SN, 2013) sintetiza as características fundamentais da universidade pública brasileira a partir do que defende o Projeto da Classe Trabalhadora, tendo como eixo central a função social da universidade, por meio de propostas que buscam

[...] transformações concretas e condizentes com a universidade pública, gratuita, autônoma, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada - uma *universidade comprometida* com o desenvolvimento nacional e os interesses da maioria da população brasileira (ANDES-SN, 2013, p. 14, grifos nossos).

As mudanças forjadas pelo capital no mundo do trabalho, em direção à sua precarização e flexibilização, promovem a desorganização da classe trabalhadora e o seu não reconhecimento como classe, elevando os desafios para a mobilização por transformações sociais, perceptível, entre outros, pela queda na taxa de sindicalização nos últimos anos (Leher, 2023).

Este cenário não foi diferente durante o governo Bolsonaro. Entretanto, segundo Duarte e Lima (2022, p. 18), apesar dos desafios deste período histórico, "[...] a universidade pública resiste e luta, porque o processo de organização da classe trabalhadora é imprescindível e determinante diante das disputas de classe no capitalismo dependente". Diante disso, as manifestações, greves e atos, assim como as produções teórico-políticas, em especial as publicadas pelo ANDES-SN

(Duarte; Lima, 2022), e os diálogos abertos com a sociedade formaram importantes instrumentos de luta durante este período. Diante desse cenário, as universidades podem assumir um importante papel na luta de classes, em diálogo constante com a sociedade, pois

a relevância das lutas se espalha para além da importância da eleição ou do protesto, mas invade a urgência do questionamento da realidade, a produção crítica do conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas afinadas com as questões nacionais, uma vez que a produção crítica e qualificada do conhecimento pode também se constituir como uma das estratégias de resistência aos tempos atuais (Duarte; Lima, 2022, p. 20).

Em relação às manifestações que se opuseram ao governo, podemos nomear algumas que ocorreram durante o governo Bolsonaro e que refletiram a insatisfação da classe trabalhadora com o Projeto do Capital para a Educação.

- O primeiro ato de resistência, logo no início do governo, ocorreu após o anúncio de cortes para a educação, conhecido como Tsunami da Educação, levando milhares de pessoas às ruas de todos os estados e Distrito Federal no dia 15 de maio de 2019 (ANDES-SN, 2019a). A primeira reação do então presidente foi chamar os manifestantes de “idiotas úteis” e “imbecis” (G1, 2019).
- Duas semanas depois, no dia 30 de maio de 2019, os manifestantes voltaram às ruas levando, além da pauta educacional, a luta contra a contrarreforma da previdência.
- Em 13 de agosto de 2019, os atos aconteceram novamente, somando às antigas reivindicações o repúdio ao Future-se (ANDES-SN, 2019b). Em 14 de junho de 2019, houve a greve geral contra a contrarreforma da previdência, convocada pelas centrais sindicais (ANDES-SN, 2019c).
- Meses antes das eleições de 2022, mais um confisco nas verbas da educação leva estudantes e professores às ruas em 18 de outubro de 2022 (ANDES-SN, 2022).

Dentro da área do Serviço Social, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) é uma entidade Acadêmico Científica com protagonismo na luta em defesa da educação superior pública de qualidade

(ABEPSS, [s.d.]). Durante a pandemia, a entidade publicizou dois documentos que auxiliaram no debate sobre a formação profissional neste período, funcionando como subsídio para a defesa da educação superior presencial, dos princípios condutores da profissão e das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996).

O primeiro documento, publicado em maio de 2021, foi "*A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*" (ABEPSS, 2021), como material de orientação e levantamento sobre as condições da formação durante o ERE. Conforme a ABEPSS (2021, p. 8), falar sobre a "disputa teórica no âmbito da formação profissional, neste cenário, é parte da luta mais geral, porque se conecta com o projeto de defesa dos interesses da classe trabalhadora deste país".

O documento traz os desafios que são postos a partir do ERE para a formação profissional, que fica privada da troca, do debate coletivo e dos ambientes de convivência, que também são espaços de formação (ABEPSS, 2021), reivindicando que "[...] os instrumentos tecnológicos são recursos complementares e, portanto, não são substitutivos" (ABEPSS, 2021, p. 15). Entre as dificuldades, são destacadas reflexões sobre o estágio supervisionado como parte essencial do processo formativo, levantando indagações sobre as condições de realização do estágio remoto e do presencial durante a pandemia, e como garantir, neste contexto, o desenvolvimento das competências profissionais de acordo com as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 2021).

Como contribuição ao debate, a ABEPSS, neste documento (ABEPSS, 2021), traz um levantamento de informações sobre a graduação em Serviço Social no período pandêmico, realizado a partir de formulários enviados a coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação. Sobre a graduação, dos 193 formulários enviados, 97 foram respondidos, em 87 cursos, dentre os quais 49 eram de instituições públicas e 38 privadas (ABEPSS, 2021). As perguntas variam entre os prejuízos que o ERE acarretou ao projeto de formação, a adesão dos estudantes às propostas do ERE, a oferta de estágio, a realização de atividades de pesquisa e extensão, as condições de trabalho docente e a saúde mental dos discentes e docentes, demonstrando o impacto negativo do ERE, não só para a formação profissional dos estudantes, como também para a vida pessoal e o psicológico de todo corpo acadêmico (ABEPSS, 2021). Ao final, a ABEPSS (2021, p. 81) traz orientações pedagógicas que visam a afirmação de que:

[...] é preciso enfrentar, coletivamente, a intensificação do trabalho e a precarização da formação profissional em sua expressão mais complexa, que é o ensino remoto; avançar no plano estratégico, na crítica do sistema capitalista e na luta pela "construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero", como nos indica o Código de Ética da/o Assistente Social; e no plano tático, na luta pelo fim do governo Bolsonaro e Mourão e de seu projeto privatista para as políticas públicas, com a retirada de direitos democráticos e ênfase em uma política econômica devastadora para a classe trabalhadora. Somado, ainda, à conjuntura de negacionismo e de explícito descaso com a ciência, cabe-nos a defesa de um plano de combate à pandemia que garanta as condições sanitárias para a efetivação do distanciamento social, vacinação para todas as pessoas e outras medidas necessárias.

O segundo documento da ABEPSS foi o “*Monitoramento Graduação e Pós-graduação*” (ABEPSS, 2022), de novembro de 2022. Neste 2º documento foi aplicado o mesmo formulário do primeiro levantamento, mas com algumas adições, sendo enviados aos mesmos coordenadores, em um momento em que o debate sobre o retorno presencial estava em alta. Na graduação, desta vez, dos 193 envios apenas 67 foram respondidos, de 63 instituições diferentes, 35 públicas e 22 privadas (ABEPSS, 2022). Sobre se o ERE gera prejuízos ao projeto de formação defendido pela ABEPSS, o percentual que respondeu positivamente alterou de 50,5%, no primeiro levantamento, para 71,6%, no segundo (ABEPSS, 2022). A percepção sobre a evasão estudantil subiu de 59,4% (ABEPSS, 2021) para 80% (ABEPSS, 2022). Foi contestada ainda a perda na qualidade da formação e do trabalho docente, além dos processos de adoecimento. Ambos levantamentos serviram para somar reflexões à luta em defesa da educação superior pública, presencial e gratuita, contribuindo para reafirmar o projeto de educação de interesse da classe trabalhadora.

Apesar de importantes, as lutas em prol do Projeto da Classe Trabalhadora, de forma geral, ainda estão fragmentadas, pois, segundo Leher (2023, p. 236), “[...] carecem de pauta unificada, agenda, estratégia compartilhada e de espaços de convergência para a unidade da ação”. O autor ainda ressalta:

para forjar lutas em grande escala de modo orientado por estratégias e táticas amplamente discutidas pelos protagonistas das lutas, é preciso não apenas formas organizativas, mas, também, que as próprias organizações políticas possam ser espaços de elaboração de conhecimento original sobre a conjuntura e, o que é decisivo, fomentem ideias e disposições de pensamento que robusteçam os núcleos de bom senso da vida cotidiana e contribuam para *forjar um novo senso comum* aberto ao tempo e desejoso

de transformações democráticas e igualitaristas (Leher, 2023, p. 215-216, grifos nossos).

A derrota de Jair Bolsonaro para a reeleição em 2023 pode ser vista como uma conquista, mas o horizonte da luta não pode ser perdido. Como elucida Minto (2022, p. 34, grifos do autor),

[...] há que se escapar, por sua vez, das falsificações que apontam para um cenário em que o mais racional parece ser o retorno à *normalidade*. Por mais grave e dramática que possa ser a agenda do governo Bolsonaro, corremos o risco de que isso funcione como estratégia para renovar o bloqueio sistemático da nossa democracia restrita, direcionando as forças políticas mais radicais para um campo de ação em que se neutralizam as suas pautas fundamentais.

O autor traz essa reflexão resgatando a discussão feita por Florestan Fernandes de crítica à transição democrática no fim da ditadura, denunciando uma possível repetição do negligenciamento da luta pela revolução em nome de uma "união nacional", uma aceitação à volta de uma dita "normalidade" que não é senão a própria democracia restrita. Ainda existe uma dificuldade da classe trabalhadora em se organizar; isto ainda permanece uma realidade. É preciso não apenas se opor aos projetos e atividades do governo, mas, sobretudo, construir uma agenda própria de defesa e conscientização em relação aos interesses dos trabalhadores. Nas palavras de Leher (2018, p. 57, grifos nossos):

Em resumo, as muitas iniciativas no âmbito da sociedade política e, em especial, na esfera da sociedade civil comprometida com a educação pública, seguem sem conformar uma frente ampla [...] Isso não significa que inexistam lutas, ocupações de escolas, greves, encontros, manifestos, publicações que mantêm acesa a chama do público não mercantil. Resta do desafio lançado há quase três décadas por Florestan Fernandes: *é preciso um novo ponto de partida*.

Assim, os projetos educacionais e societários antagônicos se apresentam na realidade brasileira de maneiras mais ou menos explícitas a depender da luta de classes, sendo primordial o estudo e análise crítica para reconhecê-los compreendê-los e construir estratégias de resistência. Nos últimos anos, esse foi o cenário em que o Projeto do Capital avançou e o Projeto da Classe Trabalhadora se colocou com dificuldades, mas, sobretudo, com resistências. Ainda há um longo caminho de lutas a perseguir, mas este caminho é inevitável. Cabe a nós seguirmos na luta por uma educação pública, presencial, de qualidade que contribua na direção

emancipatória, porém isto só será de fato viável a partir também da mudança estrutural da sociedade, criando as bases para a conscientização política e a virada de chave nas mentes e corações da classe trabalhadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo a disputa entre os projetos antagônicos de educação no capitalismo dependente: o Projeto do Capital x o Projeto da Classe Trabalhadora, com foco principal na educação superior no período do governo Bolsonaro. Consideramos que foi alcançado o objetivo geral deste trabalho, em articulação com os objetivos específicos: analisar os projetos de educação em disputa no Brasil, articulados a projetos de sociedade (do capital e do trabalho), e suas manifestações na educação superior, no contexto de intensificação do projeto neoliberal, durante o período do governo Bolsonaro. A seguir explicaremos esta afirmação.

O primeiro objetivo específico - problematizar criticamente a formação sócio histórica econômica do Brasil e sua inserção dependente no contexto internacional, como eixo estruturante para compreensão do debate sobre a educação superior - se concretizou no primeiro capítulo do trabalho, construído a partir do estudo da obra de Florestan Fernandes e seus interlocutores, sendo possível analisar as características da dependência e da natureza da burguesia local e como elas determinam a educação do país.

O segundo objetivo específico - compreender como a relação heterônoma entre o Brasil e os países capitalistas centrais determina sua política de educação e como esta é utilizada como instrumento de reprodução da dependência - foi trabalhado no segundo capítulo, em que a função social da educação foi esmiuçada e apreendida historicamente a partir da análise da política educacional do país nos últimos anos.

O terceiro objetivo específico - compreender e examinar os projetos antagônicos de educação superior, como se manifestam e suas disputas na realidade brasileira, especialmente no período do governo Bolsonaro - foi discutido no terceiro e último capítulo, em que o Projeto do Capital foi analisado a partir de três eixos principais e o Projeto da Classe Trabalhadora foi apresentado na contracorrente das resistências.

A construção dos capítulos seguiu a lógica da totalidade em direção à singularidade, explicitando a importância do método para a pesquisa crítica. Fica evidente, ao nosso ver, a impossibilidade de compreender qualquer assunto do país sem entender a realidade brasileira e seus determinantes, principalmente em relação

a sua posição como país de capitalismo dependente. Além disso, é imprescindível a organização e luta pela educação como direito, e não mercadoria, de forma pública, presencial e de qualidade, como uma das estratégias para a transformação da realidade de dependência no Brasil, assim como a defesa da direção exclusiva dos recursos públicos para a educação pública, pois como diria Florestan (1989, p. 109),

[...] é necessário abrir as comportas, para que as oportunidades educacionais alcancem, crescentemente, as grandes massas. Pode-se dizer que isso custa caro. Mas também custa caro transferir recursos públicos para a iniciativa privada e ninguém diz nada contra isso.

A hipótese inicial foi que a área educacional é um espaço de disputa de classes, articulada a partir de dois projetos principais: o Projeto Educacional do Capital, produto da sociabilidade burguesa particularmente dependente, que representa a concretização dos interesses burgueses (locais e internacionais) e visa, entre outros objetivos, a manutenção da dominação burguesa e o amortecimento das pressões de “baixo para cima”; e o Projeto Educacional da Classe Trabalhadora, que se constrói na contracorrente, lutando pela universalização da educação pública, de qualidade, crítica e emancipatória, e pela transformação radical da sociedade.

Diante disso, o período datado de 2019 a 2022 é caracterizado pelo avanço do Projeto do Capital a partir das ações ofensivas aperfeiçoadas do neoliberalismo, significando novos desafios para a educação superior e para a organização da classe trabalhadora. Assim, compreendemos que a hipótese inicial foi confirmada a partir da análise feita desses projetos na sociedade brasileira. As escolhas políticas da burguesia para a educação superior evidenciaram os objetivos de seu projeto e o seu avanço durante o período analisado, ainda que de forma não consensual e não hegemônica. Foi mostrado, ainda, que o Projeto da Classe Trabalhadora continua ativo como pauta de luta e resistência, revelando a predominância da luta de classes para o debate educacional.

Dentro do Serviço Social essa discussão se soma nas lutas em defesa da educação superior pública, de qualidade e presencial, em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional, inclusive em relação aos princípios fundamentais do Código de Ética do/a Assistente Social, que se relacionam estreitamente com o que foi defendido neste trabalho, entre eles, o oitavo princípio: "opção por um projeto

profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero" (CFESS, 2012).

Importante destacar que este trabalho não procurou esgotar o debate, mas fazer uma aproximação ao tema e contribuir com os estudos sobre educação no capitalismo dependente, que são de extrema atualidade e importância. Este é apenas um dos passos que nos move em direção à revolução "dentro e contra a ordem", que deve estar sempre no nosso horizonte de luta. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor), "é por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente". Como defendemos até aqui, a luta pela educação deve andar junto à luta pela transformação radical da sociedade, pois dentro dos limites do capitalismo dependente a classe trabalhadora nunca será social, econômica, política ou culturalmente livre.

## REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Inny; SILVA, Amanda Moreira da; SILVA, Simone. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 43-60.

ABESS/CEDEPSS. **Caderno ABESS n. 07**. Caderno Especial: Formação Profissional: trajetórias e desafios. Cortez, São Paulo: 1996.

ABEPSS. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, maio 2021. Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611\\_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf). Acesso em: 17 jun. 2024.

ABEPSS. **Monitoramento Graduação e Pós-graduação**. Brasília: ABEPSS, nov. 2022. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/abepss-monitoramento-ere-graduacao-e-posgraduacao-202212021724546285500.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ABEPSS. **Quem somos**. Brasília (DF): ABEPSS, [s.d.]. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/quem-somos-1>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ANDES-SN. **Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira**. n 2. 4 ed. Brasília: ANDES-SN, 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ANDES-SN. **Tsunami da Educação: Protestos acontecem em todos os estados e no DF**. Brasília (DF): ANDES-SN, 16 de maio de 2019a. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/tsunami-da-educacao-protestos-acontecem-em-todos-os-estados-e-no-dF1>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ANDES- SN. **13A: Milhares saem às ruas em defesa da educação**. Brasília (DF): ANDES-SN, 14 de agosto de 2019b. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/13A-milhares-saem-as-ruas-em-defesa-da-educacao1>. Acesso em: 7 jun. 2024

ANDES-SN. **Centrais sindicais convocam Greve Geral para 14 de junho**. Brasília (DF): ANDES-SN, 2 de maio de 2019c. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/centrais-sindicais-convocam-greve-geral-para-14-de-junho1>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ANDES-SN. **História**. Brasília (DF): ANDES, [2019?]. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/historia>. Acesso em: 24 abril 2024.

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília: ANDES-SN, [2020]. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ANDES-SN. **Entidades vão às ruas pela educação pública no dia 18 de outubro.** Brasília (DF): ANDES-SN, 10 de out. de 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-vaio-as-ruas-pela-educacao-publica-no-dia-18-de-outubro1>. Acesso em: 7 jun. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília: ed. 53, 18 mar. 2020.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes. In: **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IEA**, 1995. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf/at_download/file). Acesso em: 17 abr. 2024.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. Niterói/RJ: EDUFF, 2005, p. 7-40.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Notas sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes. In: LIMA, Kátia Regina de Souza (org). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 77-93.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Velhos e novos dilemas da educação superior brasileira em tempos de covid-19. In: SANTOS, Leonardo Moreira dos; SOUSA, Raquel de Brito; NOGUEIRA, Yan Carlos (Orgs). **Humanidades em tempos de trabalho remoto: Educação, Universidade e Saberes**. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2021.

DUARTE, Janaína; LIMA, Kátia. Fascistização e educação superior: O futuro da universidade pública em xeque. In: **Argumentum**. N.14 (1). Vitória: PPGPS/UFES, 2022, p. 7-25.

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 140, p. 48-65, jan/abr. 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.237>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FARAGE, Eblin. Contrarreforma da educação superior aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. In: **Libertas**. v. 21 n. 2 . UFJF, 2021b, p. 383-407. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35253>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. Imperialismo e revolução autocrático-burguesa. In: **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995, 133-138.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Florestan Fernandes: apresentação de Paul Singer, 5. ed. rev., São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o "poder institucional"**. São Paulo: Globo, 2010.

G1. **Protestos e paralisações contra cortes na educação ocorrem em todos os estados e no DF**. São Paulo: G1, 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contr-a-bloqueios-na-educacao.ghtml>. Acesso em: 7 jun. 2024.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 28 maio 2024.

INESC. **Depois do desmonte: Balanço do Orçamento Geral da União 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://inesc.org.br/depoisdodesmonte/>. Acesso em: 20 maio 2024.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. Niterói/RJ: EDUFF, 2005, p. 211-245.

LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (org.) **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrática do governo Bolsonaro. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 215-236.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 9-42.

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XXIX. Edição Especial América Latina - out./2019. Brasília: ANDES-SN, p. 8-39. Disponível em: [https://www.andes.org.br/sites/universidade\\_e\\_sociedade](https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade). Acesso em: 17 abr. 2024.

MEDEIROS, Evelyne; BEZERRA, Lucas. Considerações sobre o desenvolvimento desigual e combinado no capitalismo brasileiro. In: **Formação Social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2019, p. 21-39.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. Para que o futuro não fique para trás: a universidade brasileira e o enigma do bolsonarismo. In: **Argumentum**. N.14 (1), 2022, p. 26-37.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PSL. Partido Social Liberal. **O caminho da prosperidade**. 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

ROLA, Alexandre Marques; SAKURADA, Priscila Keiko C. Crise e contrarrevolução burguesa brasileira vistos a partir da Universidade Pública. In: **Universidade e Sociedade**. Ano XXXI - N° 67 - janeiro de 2021. Brasília: ANDES-SN, p. 80-93. Disponível em: [https://www.andes.org.br/sites/universidade\\_e\\_sociedade](https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade). Acesso em: 17 abr. 2024.

SALVADOR, Evilásio; RIBEIRO, Isabela Ramos. Dependência, ciclo do capital e limites do fundo público no Brasil. In: **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/YM4nFBvNCDRZFbKSxM9n6pr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, Simone; LEHER, Roberto; SARDINHA, Rafaela; CRUZ, Andreia Gomes da; NASCIMENTO, Luciane. Educação superior pública federal no governo autocrático. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 187-214.

THEODORO, Mário. As características do mercado de trabalho e as origens da informalidade no Brasil. In: RAMALHO, Jether Pereira; ARROCHELLAS, Maria Helena (orgs.). **Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil**. São Paulo: Cortez; Petrópolis, RJ: Centro Alceu Amoroso Lima para a liberdade – CAALL, 2004.

VIEIRA, Rafael Barros. O programa para a educação superior de Jair Bolsonaro: empreendedorismo, controle e ofensiva sobre o fundo público. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XIX, N. 64 - jul./2019. Brasília: ANDES-SN, p. 90-101. Disponível em: [https://www.andes.org.br/sites/universidade\\_e\\_sociedade](https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade). Acesso em: 20 maio 2024.