

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL COMO PARTE DA LUTA REVOLUCIONÁRIA DO PROLETARIADO

Caroline Alves da Silva – graduanda em Geografia pela Unimontes / carolalves00@yahoo.com.br
David Batista Batella – mestrando em História pelo PPGH/Unimontes / davidbatella@yahoo.com.br

Eixo VIII – Educação, Movimento Social e Estudantil: formação políticopedagógico em ambientes não escolares.

Resumo: o presente trabalho tem objetivo demonstrar como a luta pela democratização do ensino está diretamente relacionada à luta pela transformação revolucionária da sociedade que, no atual momento histórico, só pode ser concretizada pelo proletariado. Iniciamos do texto apresentando o caráter de classe do Estado brasileiro e do capitalismo desenvolvido no país tardiamente, submetido aos interesses e ditames do imperialismo, principalmente estadunidense. Passamos então a diferenciação entre sistemas de governo e caráter de classe do Estado, vinculando o problema da história da luta pela democratização do ensino no país, buscando tornar evidente os limites das lutas reivindicativas dentro do atual sistema de ensino se não estão vinculadas a um projeto social mais amplo de transformação do próprio caráter de classe do Estado. Nesse sentido, no decorrer do texto, apresentamos um breve histórico sobre a luta pela democratização do ensino, enfatizando o problema da gratuidade e polemizando com perspectivas “reformistas”, “românticas” e pós-modernas que buscavam desvincular o problema da luta específica do povo pelo ensino público gratuito da luta universal do proletariado pela tomada do poder político, a superação de todas as sociedades fundadas na divisão da sociedade em classes sociais.

Palavras-chaves: marxismo-democratização-ensino

O caráter de classe do ensino público no país

A contradição principal na escola pública brasileira está na questão da democracia. Este problema se expressa nas lutas dos estudantes, trabalhadores em educação e das massas populares em geral, no sentido de impor seus interesses, principalmente em torno do direito de estudar e aprender para seus filhos. Portanto, mais do que simplesmente reivindicar o “*acúmulo dos conhecimentos adquiridos pela humanidade*”, trata-se da luta histórica das massas populares pelo conhecimento científico, que não é e não poderia ser neutro, mas, ao contrário, possui um caráter de classe muito bem defendido.

O sistema de ensino no país reproduz, como parte da superestrutura do velho Estado, suas bases econômicas semicoloniais e, em certa medida e de forma desigual pelo país, reflete, na esfera cultural, as relações de produção de caráter semifeudal impostas pelo latifúndioⁱ e de superexploração sobre o proletariado e semiproletariado pela grande burguesia (burocrática e compradora) nas cidades. Assim, o

sistema de ensino brasileiro corresponde, essencialmente, às necessidades de um país semicolonial cuja base de sua economia é a manutenção do latifúndio em sua versão requerida do “agronegócio” para exportação de matérias-primas in natura “commodities” (soja, carne bovina, celulose, etc.); a especulação do sistema financeiro internacional (capitais monopolistas transnacionais investidos em títulos das dívidas públicas, assim como bancos estrangeiros de países imperialistas) e a inversão direta de capitais monopolistas estrangeiros (multinacionais como montadoras automobilísticas, mineradoras estrangeiras e em empresas de capitais mistos).

O caráter de classe do Estado brasileiro

O atual Estado brasileiro é semicolonial e semifeudal, resultado de um sistema capitalista atrasado engendrado pelo imperialismo em sua época imperialista quando a burguesia perdera todo e qualquer caráter revolucionário e já havia passado completamente para o campo da reação. As alternâncias nas formas de gerenciamento— **sistema de governo** — expressam as disputas intestinas entre os diferentes grupos de poder desta grande burguesia e latifundiários lacaios do imperialismo. Dessa maneira, a propaganda ideológica das classes dominantes, endossada pelo oportunismo de uma forma geral e o revisionismo em particular, de que vivemos em um “Estado Democrático de Direito” é completamente falsa.

No Brasil, durante toda a sua história republicana, desde o final do século XIX, experimentamos, essencialmente, duas formas de organização do Estado, duas formas de **sistema de governo**. Regimes **demoliberais**, como o estabelecido pela Constituição de 1988: em que existe algum nível de liberdades democráticas de organização das massas e de imprensa, ocorrem eleições, etc. Ou **regimes fascistas**, como o Estado Novo de Getúlio Vargas ou o regime civil-militar entre 1964-1985, onde não existem os direitos acima mencionados e o Estado exerce sua ditadura de classe de forma mais explícita. Tais formas de governo expressam, essencialmente, a forma de organização das classes dominantes no exercício de seu poder político reacionário, ou seja, a forma de organização de seu Estado. No entanto, não são as próprias classes dominantes que escolhem, por sua própria vontade, qual a forma de regime que prevalecerá durante determinado período, mas tais formas são dadas pelas circunstâncias históricas concretas. Tais condições expressam, fundamentalmente, duas espécies de contradições, de natureza diversa, mas dialeticamente inter-relacionadas.

A primeira e mais importante são àquelas contradições que resultam da luta de classes entre as classes dominantes e as classes oprimidas e exploradas do campo e da cidade. Tais lutas de classes se concretizam em diferentes níveis de organização das classes em contendas e podem assumir conteúdos diversos. Por exemplo, pode-se ter um movimento de massas altamente organizado e guiado por uma política reformista ou um movimento não tão estruturado, mas guiado por uma política reacionária. A intensidade, o nível de organização e, principalmente, o conteúdo das lutas de classes empreendido pelas

classes trabalhadoras ou mesmo por setores destas interferem diretamente nas condições que resultam na estruturação de determinada forma de regime por parte das classes dominantes reacionárias.

Por exemplo, o vertiginoso movimento tenentista, cuja direção estivera nas mãos da pequena burguesa e tinha um programa fundamentalmente anti-oligárquico, teve um papel decisivo para a reestruturação do velho Estado em 1930 por meio do qual as classes dominantes buscavam apresentar a estruturação de uma “sociedade burguesa moderna”, falácia ainda hoje endossa pela maioria dos historiadores e intelectuais brasileiros. Outro exemplo foi a reestruturação do Estado ocorrida com o golpe militar de 1964, tal fenômeno foi notadamente influenciado pela agudização da luta pela terra do campesinato, particularmente no Nordeste do país por meio das Ligas Camponesas, pelo crescimento do movimento de massas que reivindicava “reformas de base” e, particularmente, pela influencia e desenvolvimento da ideologia marxista-leninista entre parcela significativa de setores das classes populares. Não há como negar que tais expressões das lutas de classes foram determinantes no estabelecimento do caráter abertamente fascista do regime militar, pois, tratava-se, para as classes dominantes naquele período, de uma medida contrainsurgente emergencial na medida em que a agudização das lutas de classes e o desenvolvimento ideológico e organizativo do proletariado poderia resultar em um salto de qualidade na luta popular, ameaçando substituir a lutas por reformas e direitos por uma luta aberta pelo poder político e a consecução de um programa socialista.

Outra espécie de contradições que incidem no ambiente político e também influenciam os processos de reestruturação do Estado burguês semicolonial brasileiro são as contradições entre as próprias classes dominantes. Tais classes dominantes estabelecem entre si uma relação de unidade e de pugna, pois, estão unidas pela aplicação de uma política de subjugação nacional e pela exploração do povo para assegurar os seus privilégios de classe, mas brigam entre si pela hegemonia de seus interesses econômicos e políticos no gerenciamento do Estado e apresentam, secundariamente, contradições políticas e ideológicas, expressas em suas formas de interpretar a realidade social e agir sobre a mesma. Por este motivo, as classes dominantes reacionárias não podem ser interpretadas como um fenômeno monolítico, uma vez que possuem interesses corporativos e fisiológicos distintos quanto ao controle do Estado e maneiras diversas, por vezes contraditórias, de conceber sua luta de classes contra o povo. Por isso mesmo, a luta entre os diferentes grupos de poder da grande burguesia e do latifúndio podem influenciar a adoção de determinada forma de regime, mas nunca o seu conteúdo. Por exemplo, quando do golpe de 1964 a direita, então mais alinhada com os interesses da fração burocráticaⁱⁱ da grande burguesia exerceu o comando do golpe, mas, no decorrer do próprio regime, perdeu a sua hegemonia para a extrema-direita, então mais alinhada aos setores da burguesia compradora.

Outro elemento importante a se levar em consideração quanto às formas de gerenciamento do Estado adotadas no país no decorrer da história é o ambiente da luta de classes a nível internacional e das disputas entre as potências imperialistas. Dada à natureza semicolonial do Estado brasileiro, tais questões afetam diretamente o ambiente político do país exercendo, muitas vezes, um papel relevante. Senão

vejamos, é possível desprezar os impactos da Segunda Guerra Mundial na luta intestina das classes dominantes no país em todo o período do Estado Novo de Vargas? É possível negar a influência da revolução bolchevique na reestruturação do Estado em 1930 ou da revolução cubana e chinesa para o golpe de 1964?

O caráter de classe da democratização do ensino

Tal digressão sobre a natureza de classe do Estado e, particularmente, sobre as formas de governo que se podem revestir a dominação burguesa latifundiária a serviço do imperialismo no país são imprescindíveis para se compreender o desenvolvimento histórico da luta pela democratização do ensino como parte da luta de classes populares no país e, particularmente, para precisar o ponto de vista marxista sobre o termo “democratização do ensino”.

Dos argumentos apresentados no tópico anterior pode-se deduzir duas questões essenciais. Primeiro, que as formas de organização do sistema de ensino – como expressão do Estado – podem alterar em suas formas, mas não o seu conteúdo enquanto o próprio conteúdo de classe do Estado se mantenha inalterado. Segundo, que a própria democracia possui um caráter de classe e não é um fenômeno universal como predica o oportunismo reformista.

Como já demonstravam os fundadores do socialismo cinético, Marx e Engels, em suas lutas contra diferentes matizes do reformismo no movimento operário e comunista internacional desde a publicação do Manifesto Comunista, a democracia é um fenômeno circunscrito a sociedade de classes e correlato à existência do Estado. A democracia só pode ser compreendida em sua relação dialética de identidade e luta com a ditadura, o que é o mesmo que dizer que onde há democracia para uns há ditadura para outros e a que a natureza de classe de tal democracia depreende-se da própria natureza de classe do Estado. Em suas polêmicas contra o reformismo que impregnava o partido social democrata (socialista) alemão, condensada na conhecida obra “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx é ao mesmo tempo incisivo e didático a este respeito. Mas, foi somente após a heroica experiência da Comuna de Paris e a partir da luta por estabelecer o marxismo como ideologia dirigente da revolução socialista na Rússia que Lênin sistematizou de forma mais clara a questão, plasmada no conceito do “centralismo democrático”, cujas bases já encontram-se completamente desenvolvidas na obra “O Estado e a Revolução”, publicado pela primeira vez às vésperas da tomada do poder, em agosto de 1917.

Portanto, o problema conceitual da democracia, de sua relação dialética com a ditadura e de sua necessária natureza de classe assume uma importância central em nossa argumentação, pois, quando nos referimos ao problema da democratização do ensino e da democratização das próprias instituições de ensino, a natureza de classe da democracia possui aqui uma dimensão normativa para toda nossa análise. Esta é uma questão de suma importância, uma vez que desde o final da década de 1980, a intelectualidade da “esquerda” de uma forma geral e particularmente às pesquisas sobre o ensino e a escola pública no

país estão contaminadas por uma visão reformista sobre o problema da educação, que é concebida por preceitos idealistas e metafísicos.

Tendo como maior expoente Coutinho, com sua falaciosa tese da “democracia como valor universal”, as tergiversações sobre o pensamento teórico e político do importante dirigente comunista italiano Antônio Gramsci () ganhou a forma de uma visão romantizada sobre o papel da educação, da escola e dos intelectuais no processo de transformação social. Para os intelectuais que se orientam por tal perspectiva epistemológica, o problema da democratização do ensino se confunde com a questão da revolução social, onde ambos são vulgarmente equacionados no plano de uma simples luta pela “hegemonia” na esfera superestrutural da sociedade em que, por meio de um processo lento e gradual a democracia se imporia como um elemento fundante na sociedade, fenômeno para o qual concorreria decisivamente a “educação” e os “intelectuais”.

Apesar de se apresentar como “marxista”, tal perspectiva está em completo desacordo com as leis da dialética materialista e incorrem no mais crasso idealismo, uma vez que buscam substituir a luta de classes pela luta de ideias, derivando num reformismo infrutífero e diletante em que caberia aos “movimentos sociais”, por meio de seus “intelectuais orgânicos”, ocupar os “espaços democráticos” da sociedade para, por meio da “educação” e da “conscientização das massas” desenvolver transformações graduais na sociedade até alcançar uma nebulosa e longínqua hegemonia, em que a “classe trabalhadora” – sem o fim da sociedade de classes e do Estado – alcançariam todos os seus direitos.

Pertencente ao mesmo corolário idealista e reacionário de teses supostamente “de esquerda”, está a obra de Paulo Freire que, com seu anacrônico humanismo cristão predica um mesmo tipo de transformação social metafórica, fora da luta de classes, em que a educação ou, como tornaria explícito mais tarde, o “voto consciente”, seria a maior arma do “cidadão” para um construir uma sociedade “mais justa”, “igualitária”, etc. É necessário, para avançar na luta pela verdadeira democratização das escolas, combater o discurso reformista de que seria possível transformar o mundo por meio da “educação”. Este discurso, que é baseado na teoria de Paulo Freire, parte do princípio de que, para transformar a sociedade, é necessário, primeiramente, “conscientizar” os “homens” (em geral). Além de negar a existência das classes e os interesses antagônicos e irreconciliáveis de classe entre a burguesia e o proletariado por meio da dicotomia vulgar de “oprimido x opressores”, esta pseudociência só serve para reforçar a ilusão de que, por meio da relação “dialógica” entre “educandos” e “educadores”, seria possível construir uma “consciência cidadã”. No final das contas, não é mais do que a sistematização eclética, para o campo educacional, dos preconceitos de classe pequeno-burguês de subestimação do inesgotável poder transformador das lutas das massas. É o velho conto oportunista de transformação social “por dentro” das estruturas do velho Estado, como parte da justificativa ideológica do cretinismo parlamentar e de seu hipócrita pacifismo burguês.

Para o marxismo, ao contrário de tais teses reformistas, o problema da democratização do ensino só pode ser equacionado de forma justa se concebido como parte da luta do proletariado pela revolução

social. Ou seja, a “qualidade do ensino” possui, necessariamente, uma “qualidade de classe” e não uma qualidade em geral. Tal qualidade se expressa em sua forma e conteúdo por meio de sua relação com o processo concreto de transformação revolucionária da sociedade, dirigido pelo proletariado e tendo como horizonte a superação da divisão da sociedade em classes e, portanto, da própria democracia como um fenômeno correlato à existência do Estado.

Condensando os argumentos apresentados acima: a democracia é um fenômeno da sociedade de classes e possui um caráter de classe, dessa maneira, o direito ao ensino, enquanto um direito democrático, só poderá corresponder completamente aos interesses das amplas massas populares quando o Estado possuir um novo caráter de classe, quando as classes dominadas passaram a ser classes dominantes, quando elas exerçerem de fato o poder político, ou seja, quando impuseram sua ditadura sobre as atuais classes dominantes e construírem um Novo Estado. Nesse sentido, ao contrário do que afirmam os postulados idealistas do romantismo pequeno burguês pós-moderno com suas tergiversações revisionistas pseudo-gramscianas, o acesso integral ao conhecimento só poderão existir para todos, ou seja, como um “valor universal”, quando não estiverem mais circunscrito à esfera dos direitos, mas quando se impuserem como fatos pelo fim das classes com a consequente supressão do Estado e, portanto, da própria democracia.

A importância histórica da luta pelo ensino público e gratuito

Os impedimentos impostos às massas populares a terem acesso ao conhecimento sistematizado, desde à alfabetização ao conhecimento científico propriamente dito, é a expressão mais aguda da luta de classes na esfera da “educação pública” no Brasil. É aí onde reside a contradição principal que opõe dois caminhos distintos e opostos para o desenvolvimento do país. O caminho burocrático, da grande burguesia e do latifúndio serviscais do imperialismo e o caminho democrático, o caminho revolucionário que, no atual momento histórico só de ser concretizado sob a direção do proletariado. De uma forma geral, o caminho burocrático tende à privatização do ensino, à restrição do acesso e transmissão dos conhecimentos técnicos e científicos ao povo ao nível estritamente necessário à reprodução das relações sociais de exploração impostas pelas classes dominantes subservientes aos interesses imperialistas. Enquanto o caminho democrático, se expressa na luta histórica e diuturna do povo pelo seu direito de estudar e aprender, na sua sede infinita por conhecimento, que só pode ser saciada por meio da sua crescente participação na luta pela transformação revolucionária da velha sociedade. Portanto, o problema da democratização do ensino não diz respeito não apenas a conquista de “melhorias” circunscritas à atual sociedade semicolonial e semifeudal, mas só pode dar um salto de qualidade na medida em que esta sociedade é destruída e substituída por uma nova sociedade.

Portanto, a gratuidade, ainda que parcial, do ensino, conquistada dentro de cada sala de aula, de cada escola, nas ruas e praças, por todo o país, no campo e na cidade é a maior expressão das conquistas

alcançadas pelo caminho democrático do povo na esfera da “educação pública”. Destacamos o caráter parcial da gratuidade, porque quando falamos em gratuidade plena nos referimos ao direito de estudar e aprender de uma forma geral, nos referimos a conquista de condições concretas de acesso e permanência no sistema público de ensino pelos filhos das massas populares, em particular das massas básicas da Revolução Democrática (proletariado e campesinato pobre), o que inclui direitos como passe-livre, acesso a cultura, alimentação de qualidade nas escolas e, o mais importante, o direito de aprender, que estão ainda estão longe de se tornarem realidade.

Durante séculos, desde a colonização portuguesa, as massas populares, aqueles que correspondem concretamente ao grosso do processo produtivo no país, as classes trabalhadoras de uma forma geral e em particular o proletariado, o semiproletariado e o campesinato pobre, nunca tiveram acesso ao conhecimento científico de sua época. Quando muito, receberam a instrução estritamente necessária à manutenção de sua condição de classe explorada e, de uma forma geral, a ampliação desta instrução sempre correspondeu à necessidade de incrementar ainda mais a sua exploração.

Aos **povos originários**, primeiros alvos dos projetos educacionais dos colonizadores, o ensino estava determinado pela necessidade premente de destruição de suas culturais nacionais em conformação, no objetivo de quebrar a sua heroica resistência. Por este motivo, a instrução do colonizador estava centrada na destruição de sua língua, religião, cultura e costumes. A única instrução que o **povo preto escravizado** teve acesso foi quanto ao manejo dos instrumentos necessários ao trabalho nas lavouras e minas. Sua educação, ademais do sentido de destruição de suas culturais originárias, teve como principal método a violência física extremada com o objetivo de impor a ideologia dominante. Os poucos escravos letRADOSⁱⁱⁱ eram justamente os que exerciam funções específicas em que este conhecimento era estritamente necessário.

Ao **campesinato**, desde o seu surgimento como classe ainda no início da colonização portuguesa, sua instrução foi, da mesma forma, restrita ao estritamente necessário aos ofícios na lavoura e nas pequenas manufaturas (artefatos de couro, ferro, madeira, etc.) necessárias à existência do regime colonial. Durante séculos a fio foi negado aos camponeses pobres o direito de ler e escrever. Esta realidade ficou essencialmente inalterada até o período do início do regime militar fascista, quando, por meio da inversão de volumosos capitais monopolistas, principalmente norte americanos, o imperialismo impulsionou certa “modernização” do latifúndio. A partir deste período, houve um paulatino crescimento na oferta do ensino público, pela necessidade de “qualificação” da força de trabalho necessária ao manejo dos novos equipamentos e tecnologias aplicadas à agricultura intensiva que se deveniu no hoje encalçado “agro pop”.

O mesmo processo se deu com o **proletariado**. Relativamente insignificantemente do ponto de vista numérico até o processo de consolidação do capitalismo burocrático durante a década de 1930, a despeito das lutas democráticas de trabalhadores em educação e de intelectuais progressistas, o operariado das favelas e bairros pobres, em sua maioria de origem camponesa, só passaram a ter acesso a alguma

instrução na medida em que se desenvolvia o sistema fabril, processo incrementado a partir de meados da década de 1950, durante o gerenciamento desenvolvimentista de JK, que abriu a economia do país para as montadoras automobilísticas estrangeiras. Importante destacar que anterior e concomitantemente aos exemplos referidos acima, que dizem respeito à instrução oficial proveniente do Estado, percussora a mesma encontramos diferentes formas de “educação popular”, em suas formas espontâneas no campo ou no movimento sindical nas cidades, como expressão da resistência das classes populares na luta por seu direito de estudar e aprender.

Os desafios para a escola pública na atualidade

A expressiva expansão do acesso à escola pública, no nível fundamental e médio, registrado a partir do início da década de 1990 e que teve como marco a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 é erroneamente classificada pela falsa “esquerda” reformista e hegemônica na academia, como “democratização do acesso ao ensino”. Este processo foi, por um lado, o resultado de um amplo movimento de massas – particularmente de estudantes e professorado – mas, por outro, atendia à necessidade de capilarização, por todo o território brasileiro de um modelo de escola voltado à reprodução do caminho burocrático imposto pelo imperialismo, num período histórico em que os Estados Unidos se impunha como superpotência hegemônica única e o ataque sistemático ao marxismo tomava o centro de sua ofensiva na esfera ideológica. Esta expansão do ensino veio junto com o sucateamento das escolas e o esvaziamento dos conteúdos científicos em seu interior e seguia o plano já traçado pelo imperialismo, principalmente ianque na esfera ideológica, como parte das políticas centrais de reestruturação do velho Estado após o final do regime militar fascista de 1964/1985. Se, por um lado, houve o aumento de ingressos na escola pública, este veio acompanhado de reformulações curriculares e mudanças nas legislações que sentaram bases para o processo iniciado na década de 1990 de crescimento da cobrança de taxas, precarização das estruturas físicas das escolas, aumento do analfabetismo funcional e da própria evasão escolar. As conquistas democráticas contidas na LDB/96 e demais legislações educacionais não são resultado da benevolência de parlamentares de “esquerda” ou “progressistas”. São a expressão jurídica das conquistas alcançadas por meio da luta popular combativa. É importante frisar que nenhum desses direitos (*liberdade de expressão e manifestação política dentro das escolas, livre organização estudantil, eleição para diretorias, participação estudantil e das comunidades nos conselhos escolares, etc.*) foi obra da falsa “esquerda” petista, como eleitoralmente, ensinam os seus arautos da CUT, UNE e determinados pseudocientistas. Ao contrário, seus gerenciamentos seguiram à risca os ditames impostos pelo FMI/Banco Mundial, como o demonstram políticas como a “aprovação automática”, (onde o direito de estudar é conquistado em detrimento do direito de aprender); o “Novo Enem” e os sucessivos cortes de verbas federais para o ensino público durante o gerenciamento de Dilma Rousseff.

Contrapondo-se a este caminho burocrático, no interior da escola pública, as formas espontâneas de lutas do caminho democrático sempre giraram em torno do direito de estudar e aprender, e da gratuidade; Lutas estas que, historicamente, estiveram condicionadas pelas limitações ideológicas das classes que dirigiram os distintos processos de democratização da escola pública. Exemplos emblemáticos destas lutas em defesa do ensino público e gratuito na história recente do país foram as grandes mobilizações contra os acordos MEC/USAID na década de 1960; as grandes jornadas de luta dos professores, por meio de massivas e combativas greves e manifestações, no final da década de 1970 e início de 1980; a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)^{iv}, implementados como projetos educacionais da burguesia nacional por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro durante os seus gerenciamentos no estado do Rio de Janeiro entre os de 1983/1987 e de 1991/1994 e as lutas contra a cobrança de taxas na Escola Estadual Central e no CEFET/MG, dirigidas pelo movimento revolucionário, em Belo Horizonte, nos anos de 1995 e 1998 respectivamente. A luta pela democratização da escola pública é parte fundamental da encarniçada e prolongada luta pelo triunfo da Revolução Democrática. A progressiva transformação da escola e do próprio ensino público, no objetivo de servir aos interesses das massas populares, no campo e na cidade, está condicionada ao desenvolvimento desigual da luta revolucionária pela destruição das três montanhas que pesam sobre os ombros do povo brasileiro: **o imperialismo, o capitalismo burocrático e o latifúndio.**

A escola pública está e continuará sendo transformada gradualmente e por saltos, como parte da incorporação das massas populares na luta revolucionária dirigida pelo Partido Revolucionário de Vanguarda do proletariado e guiado por sua ideologia científica: o marxismo. Sua democratização completa se dará apenas com conquista do Poder Político, triunfo da Revolução Democrática ininterrupta ao Socialismo. No entanto, as conquistas democráticas contidas nas legislações elaboradas após o fim do regime militar fascista não podem ser menosprezadas, com o olhar estreito de que as escolas públicas seriam meros “aparelhos ideológicos do Estado”^v. É dever dos estudantes e professores democráticos unir-se aos pais e comunidades, transformando as escolas públicas em trincheiras de combate pela garantia dos direitos já alcançados, principalmente, pela defesa da gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que brigamos por conquistar mais direitos e maior poder de participação e decisão dos estudantes, professores, pais e comunidades escolares em todas as decisões que dizem respeito ao ensino e escola públicos, todavia, sem a ilusão de que a construção da nova escola que o povo quer e precisa sairá de acordos institucionais com o velho Estado.

Combater o pós-modernismo como parte do caminho burocrático no ensino

A convergência da ofensiva imperialista com o oportunismo de uma forma geral e o revisionismo em particular resultou, no campo cultural/educacional, no que hoje é denominado de pós-modernismo. O centro do pós-modernismo é a negação da ciência de uma forma geral e o marxismo em particular. De

base ideológica metafísica, idealista, eclética, corporativista e reacionária, esta corrente filosófica hoje é hegemônica na formação dos profissionais em educação e na própria elaboração das políticas de ensino emanadas das agências imperialistas. O pós-modernismo, a partir de uma miscelânea de teorias burguesas e pequeno-burguesas (estruturalismo, existencialismo, psicanalise, culturalismo, feminismo burguês, etc.)^{vi}, nega a existência de leis gerais que regem o desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano e, particularmente, a divisão da sociedade em classes, substituindo este conceito científico por categorias como “identidade”, “sujeitos” e “linguagens”. A prevalência desta ideologia reacionária no seio da escola pública é uma demonstração concreta de que a expansão do ensino, por si só, não representa, necessariamente, avanços para a consciência de classe das massas populares e para a organização de sua luta política. Portanto, não expressa, necessariamente, sua democratização.

Da mesma forma, o termo “educação pública” não é cientificamente preciso. O conceito de “educação” é muito mais amplo do que o de ensino ou instrução. **Não é a escola ou os professores que educam os seres humanos, mas sim a sua prática social, sua participação ativa na luta de classes, na luta pela produção e na experimentação científica.** Aos professores cabe o desafio de transmitir, da forma mais sistemática e objetiva possível, conhecimentos teóricos e práticos imprescindíveis às novas gerações de crianças e jovens, desde a mais tenra idade, sempre vinculando o estudo ao trabalho produtivo e tendo como meta central a politização de estudantes a serviço do povo. Este processo, que compreende apenas uma pequena parte da formação integral humana que conquistaremos com o socialismo e que só será completamente realizada na futura sociedade comunista, é o ensino e/ou instrução.

Do ponto de vista ideológico e político, que é a própria essência da educação e objeto de estudo da Pedagogia enquanto ciência, os estudantes e professores se educam mutuamente quando participam ativamente na luta pela transformação radical desta velha sociedade. Os indivíduos são parte de determinada classe e, ainda que prevaleça a ideologia da classe dominante como parte da superestrutura, devemos lutar por educar os filhos do povo em conformidade com os interesses e valores de nossa classe, o proletariado, que é a classe mais avançada e última classe da história. Ensino e/ou instrução não transforma o homem. O novo homem surge em meio ao processo revolucionário, como parte da transformação da sociedade, que tem como motor a luta de classes. **Só a luta muda a vida e só a Revolução pode transformar o mundo!**

Referências:

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARRUDA, Fausto. **A mistificação burguesa do campo e a atualidade da questão agrária.** Jornal A Nova Democracia. Ano I, n.01, 2002. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-1/1447-a-mistificacao-burguesa-do-campo-e-a-atualidade-da-revolucao-agraria>. Acesso em: 15/04/2018.
- ARRUDA, Fausto. **Getúlio ou a consolidação do capitalismo burocrático no Brasil. Parte IV: acirramento da luta de classes e reestruturação do velho Estado.** Jornal A Nova Democrcia. Ano XIV, n.157, 2015. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-157/6097-getulio-ou-a-consolidacao-do-capitalismo-burocratico-no-brasil> Acesso em: 20/05/2019.
- LÊNIN, V.I. **O Estado e a Revolução.** São Paulo: Hucitec, 1978.
- LÊNIN, V.I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo.** São Paulo: Global, 1979.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha.** Boitempo Editorial, 2015.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. *Petrópolis, RJ: Vozes*, 1978.
- SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 1999.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- SOUZA, Marilda Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990.** Araraquara/São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014.
-
- i *O controle pelos latifundiários de grandes propriedades de terra em sua maioria griladas e mantidas pela violência de grupos paramilitares apoiados pelo Estado; semisservidão - arrendamentos por meio do pagamento em mercadorias e/ou trabalho como meia, terça, regime de barração, avitamento, etc - e o coronelismo, que expressa, na esfera ideológica, o controle onímodo do latifúndio sobre todo a vida econômica, política e social sobre os territórios sob seu controle e do próprio Estado.*
- ii **Frações da grande burguesia (capitalismo burocrático) -** A grande burguesia nos países de capitalismo burocrático (terceiro mundo), atada por todos os meios ao capital financeiro imperialista e que se desenvolve apoiada numa base feudal ou semifeudal, é dividida em duas frações: **compradora e burocrática**. A divisão entre elas remete à fusão dos monopólios com o poder do Estado, em geral ocorrida no início do século XX. Com essa fusão, as companhias monopolistas passaram a concentrar domínio absoluto do aparelho do Estado e utilizar-se dele para intervir na vida econômica e política. Uma expressão dessa fusão é a união pessoal entre os diretores, donos e representantes dos monopólios com as instituições do Estado. Tendo em vista essa fusão, a propriedade estatal segue sendo propriedade privada (de tipo estatal) e servindo aos grupos de poder no controle das instituições que conformam o aparelho de Estado, encastelados nos postos de direção do Estado e das companhias estatais (inclusive as mistas). Este setor passou a desenvolver-se como fração burocrática da grande burguesia, conformando a sua divisão. A outra fração, a compradora, embora também se sirva do velho Estado como trampolim, não depende principalmente dele, e segue desenvolvendo-se principalmente na sua ligação com a oligarquia

financeira e como intermediária do processo de inversão de capital imperialista no país. No Brasil, a consolidação da fração burocrática produziu-se com o Estado Novo fascista de Vargas, quando esta fração deteve a hegemonia política no Estado brasileiro burocrático-latifundiário.

iii Em alguns casos eram muitos os índios letrados; mas via de regra alfabetizados já na África, como é caso dos Malês (na Bahia), que foram um dos precursores da alfabetização no Brasil;

iv Os **Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)**, popularmente apelidados de **Brizolões**, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que os considerava "*uma revolução a educação pública do País*". Implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, no Brasil, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994), tinha, como objetivo, oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.^[2] O horário das aulas estendia-se das 8 às 17 horas, oferecendo, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os CIEPs forneciam refeições completas a seus alunos, além de atendimento médico e odontológico. A capacidade média de cada unidade era para mil alunos. O projeto oferecia refeições desde a chegada da criança para o primeiro turno até a saída, quando havia o jantar. Quando encerrava o período letivo ou havia as férias de meio de ano, havia atividades recreativas para que as crianças pudessem continuar a frequentar o CIEP e obter acesso aos recursos, como as salas de leitura e as refeições. Os materiais didáticos eram entregues as crianças, como cadernos, lápis e borracha e em cada turno havia uma professora. O projeto objetivava, adicionalmente, tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes os chamados "*pais sociais*": funcionários públicos que, residentes nos CIEPs, cuidavam de crianças também ali residentes.