



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**PAULO HENRIQUE ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO**

**“O BRASIL TEM UM ENORME PASSADO PELA FRENTE”:  
UMA ARQUEOGENEALOGIA DO ATAQUE/DEFESA À EDUCAÇÃO NO  
BRASIL CONTEMPORÂNEO (2018-2020)**

**FORTALEZA**  
**2023**

PAULO HENRIQUE ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO

“O BRASIL TEM UM ENORME PASSADO PELA FRENTE”:  
UMA ARQUEOGENEALOGIA DO ATAQUE/DEFESA À EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO (2018-2020)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia.  
Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides

FORTALEZA  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- N1" Nascimento, Paulo Henrique Albuquerque do.  
"O Brasil tem um enorme passado pela frente": uma arqueogenealogia do ataque/defesa à educação no Brasil contemporâneo (2018-2020) / Paulo Henrique Albuquerque do do Nascimento. – 2023.  
364 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides.
1. arqueogenealogia. 2. ataque/defesa à educação. 3. neoliberalismo. 4. direito à educação. 5. movimento estudantil. I. Título.

CDD 900

---

PAULO HENRIQUE ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO

O BRASIL TEM UM ENORME PASSADO PELA FRENTE”:  
UMA ARQUEOGENEALOGIA DO ATAQUE/ DEFESA À EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO (2018-2020)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia.  
Área de concentração: Psicologia.

Aprovada em: 28/02/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Luciana Lobo Miranda  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha  
Universidade Federal do Ceara (UFC)

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Prof. Dr. Julio Groppa Aquino  
Universidade do Estado de São Paulo (USP)

*Aos 60.345.999 votos de esperança,  
teimosia e indignação contra o  
obscurantismo...*

## AGRADECIMENTOS

Particularmente, gosto de ler os agradecimentos de monografias, dissertações e teses. Nessa seção, penso que é possível visualizar alguns elementos da processualidade da construção de um texto, e não somente a visualização de um produto final. Dar materialidade a essa gratidão, entretanto, não foi fácil. Por ser algo escrito em um momento de conclusão do texto, facilmente confundi a trajetória percorrida no doutorado e nas demais etapas da minha vida acadêmica com a versão final da tese, resumindo esse percurso apenas a esforço, angústia, incômodo, renúncia... Não que isso não tenha existido, mas saindo (não totalmente) desse momento final do texto e pensando também sobre os elementos e cenários contíguos a toda a escritura e vivência do e com o mesmo, penso ser possível afirmar e falar de um sentimento de gratidão genuíno, permitindo a celebração deste momento que tanto esperei.

Creio que a experiência com a solidão no processo de escrita da tese, muito mais do que em etapas anteriores da minha vida acadêmica, foi algo muito mais esgarçada e facilmente confundível com o desamparo. Por isso, a fim de não resumir a isso, penso ser importante agradecer a tudo que permitiu e ainda permite que o mundo aconteça, que seja habitável, que seja possível...

À casa de Russas e ao apartamento em Fortaleza, agradeço por me darem abrigo, possibilitando construir memórias, artefatos e encontros. Agradeço às avenidas onde pude retomar a andar de bicicleta, sentir o vento no rosto, soltar as mãos e me sentir vivo. Agradeço ao mar, por permitir ser contemplado e por purificar. Agradeço à vacina contra a Covid-19 — e aos pesquisadores e pesquisadoras que trabalharam arduamente para produzi-la — que viabilizou, mesmo que de forma desigual, a retomada de encontros presenciais, de abraços e da possibilidade de estar perto e fazer presença. Agradeço também ao vinho, à cerveja, à música, aos livros, aos filmes e séries... À minha coelha Momo e à cachorra Maria Bethânia agradeço por coexistimos e nos inventarmos como espécies companheiras... Tudo isso foi (e é) necessário para possibilitar a invenção de outras realidades, quando a que aqui se apresentava parecia sucumbir e sufocar.

À minha irmã Tânia, e às amigas e amigos Diana, Nana, Marigirl, Júlio e Amanda, agradeço por me lembrarem e me fazerem sentir a potência, a importância e a intensidade da amizade, do cuidado, do amparo, da companhia e da atenção. Agradeço pelo respeito às minhas lágrimas, parafraseando Caetano, e também pelas vezes em que

possibilitaram que essas lágrimas fossem transformadas em risadas... Costumo dizer que uma das coisas que mais tenho orgulho na minha vida são dos amigos e amigas que eu tenho... Vocês inspiram a alargar os horizontes e a transmutar o(s) mundo(s)... Isso foi fundamental para que eu tivesse condições de pensar, escrever, repensar, recuar, apagar, editar, fazer pausas e montar o texto que aqui se apresenta. E tudo isso também continuará a ser fundamental para o que virá após essa defesa.

Agradeço ao Ícaro pela partilha e pelo aprendizado sobre o amor, sobre o ato e os gestos de amar. E não teria como esquecer do carinho, da intimidade, das confidências e da escuta, sentimentos e memórias que preservo com um sincero sorriso no rosto, com um enorme agradecimento por ter vivido tanta coisa bonita e singular. Isso também foi fundamental para que muito da angústia vivida no doutorado — em meio ao confinamento, distâncias e dúvidas sobre o futuro — fosse dissipada e canalizada para outros espaços mais fluidos e leves.

Aos colegas de trabalho na UFC Russas, agradeço pela receptividade na nova cidade, pela companhia nos cafés e pelos momentos de descontração necessários e bem-vindos. De forma especial, agradeço à equipe da Assistência Estudantil do campus, pela dedicação e trabalho em pensar formas de fazer com que a universidade pública possa ser mais habitável, democrática e acolhedora.

Aos colegas do grupo de pesquisa agradeço pela partilha de ideias, pelas leituras compartilhadas e pela disponibilidade de interlocução. E especialmente ao Kércio — amigo que desde a graduação na UFC de Sobral compartilha esse percurso acadêmico, tendo sido meu colega de turma também no mestrado e no doutorado —, agradeço também por me fazer lembrar, já em vias de concluir este texto, dos motivos pelos quais eu resolvi fazer um doutorado.

À “Dona Fátima” e ao “Seu Toinho”, meus pais, minhas grandes referências de vida — confluência de “coração, desejo e sina”, parafraseando Djavan —, agradeço pela partilha da sabedoria de vida, pela confiança, pelo incentivo e apoio às minhas escolhas, inclusive quando essas envolviam minha ausência e maior distanciamento. Seus esforços e perseverança para possibilitar a viabilidade das minhas escolhas não podem ser mensurados, ainda mais quando muito do incentivo que me foi dado implicou na renúncia de muitos dos seus quereres.

Ao meu irmão Fabrício e à minha cunhada Dani, agradeço por permitirem ressignificar o sentimento de família e ampliar essa experiência, trazendo para esse cenário

mais outras duas figurinhas — as minhas sobrinhas Malu e Maju — para a partilha deste mundo, renovando a esperança na possibilidade de existir de modos outros, fazendo perceber, de forma mais apurada, beleza e afeto nas minúcias e detalhes do cotidiano.

Ao meu orientador e professor Dr. Pablo Severiano Benevides, que acompanha meu percurso acadêmico desde a graduação, agradeço imensamente pela paciência e por acreditar na viabilidade deste trabalho, pelo respeito, franqueza e provocações às minhas ideias e devaneios, e por inspirar ver, na pesquisa e na vida acadêmica, lugares potentes para o exercício do pensamento.

À professora Dra. Luciana Lobo, que desde a apresentação da minha monografia vem acompanhando o meu percurso na academia, agradeço pela atenção e leitura dedicada a este trabalho, por suas contribuições e apontamentos sempre precisos e valiosos, permitindo movimentar, inclusive, algumas certezas prévias. Agradeço também pela elegância e cuidado sempre presentes no modo de se dirigir e questionar alguns elementos dos textos que já apresentei, incentivando a continuidade e a melhoria dos mesmos com o entusiasmo de quem aprecia visualizar os primeiros passos.

Ao professor Dr. Walter Kohan, agradeço não só pela leitura e gentileza no aceite para compor a banca avaliadora deste trabalho, como também por oportunizar, junto a muitos outros e outras, os encontros do NEFI e dos Colóquios de Filosofia e Educação. A aposta e a bonita teimosia na/da construção e defesa de uma educação pública produzida nesses espaços, certamente, também se fazem presentes neste texto.

Ao professor Dr. Sylvio Gadelha, agradeço por aceitar o convite de compor a banca examinadora, pela leitura dedicada a este texto, pelas aulas ministradas e apresentação de referenciais que puderam ser incorporadas a esta pesquisa.

Ao professor Dr. Julio Groppa Aquino, também agradeço pela prontidão e disponibilidade no aceite para compor a banca avaliadora, pelas contribuições precisas, pela leitura atenta e por instigar a visualização de remontagens e edições do texto nos modos de pesquisar.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, aos professores do curso de Psicologia da UFC de Sobral e às amigadas que pude construir nesses espaços, gratidão por também delinearem diversos aspectos do meu percurso. Por fim, agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP pelo financiamento da bolsa de doutorado, mesmo que por um curto intervalo de tempo.



*O amanhã não está à venda.*

*(Ailton Krenak)*

## RESUMO

Este trabalho, em sua interlocução com o campo dos estudos foucaultianos, buscou investigar as características relacionadas ao ataque e defesa à educação (pública) no Brasil contemporâneo. Utilizando como ferramentas conceituais e aporte teórico-metodológico a arqueologia e a genealogia, em seu acoplamento sob a forma de arqueogenealogia, a pesquisa direcionou atenção para as práticas discursivas e não discursivas em torno do ataque e defesa à educação, atentando também para uma analítica das relações de poder que envolvem essas práticas. Assim, foram mapeadas, no recorte temporal dos anos de 2018 a 2020, as publicações dos websites de três entidades estudantis: a União Brasileira de Estudantes Secundarista - UBES, a União Nacional dos Estudantes – UNE, e Associação Brasileira de Pós-Graduandos – ANPG, e, em menor número, foram incluídos artigos jornalísticos relacionados ao campo da educação e publicações em websites de outras entidades da sociedade civil vinculadas aos movimentos políticos de defesa da educação. Esses atores — primordialmente do movimento estudantil — funcionaram como meios pelos quais foi possível mapear o conjunto heterogêneo e plural característico dos movimentos de defesa da educação e analisar como os mesmos responderam e respondem aos alegados ataques, aglutinando pautas da luta política que não estão ligadas diretamente aos elementos da educação formal, como a defesa da democracia, da constituição, da saúde, dentre outros. Desse modo, percebeu-se uma multiplicidade envolta às formas de ataque e defesa à educação, salientando que essas formas estão engendradas dentro de uma *racionalidade neoliberal*, seja corroborando com a mesma, viabilizando seu funcionamento, seja na tentativa de limitar e resistir às suas lógicas subjacentes. Esse campo ainda foi lido através de três eixos: um *eixo econômico*, relacionado às questões sobre os recursos financeiros destinados e/ou retirados da pasta da educação, em termos de orçamento da União; um *eixo político-democrático*, na atenção aos ataques aos serviços e bens públicos, cerceamentos de direitos políticos e sociais, em contraposição a defesa dos direitos de grupos minoritários e de afirmação das diferenças e da diversidade; e um *eixo moral*, viabilizado por uma “pauta dos costumes”, atravessado, muitas vezes, por um fundamentalismo religioso, que tomou escolas, universidades e professores como supostos propagadores da destruição de valores conservadores e conseqüentemente — na visão dos defensores desses valores — da sociedade. As contraposições às formas de ataque, por sua vez, foram construídas com a defesa de uma educação que seria (ou deve ser) democrática,

com a defesa do *direito* e do *investimento* em educação, como também da liberdade de cátedra e da autonomia universitária, baseadas também numa concepção de educação plural que não visa (ou não deve) minar o aparecimento dos dissensos. Esses elementos foram identificados nos enunciados de manifestações em defesa da educação, nos embates relacionados ao Escola Sem Partido, nas contraposições à Reforma do Ensino Médico e à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, na recusa ao processo de militarização das escolas, na veiculação de projetos de captação de recursos financeiros com ênfase na iniciativa privada nas universidades e institutos federais, como o *Future-se*, como também nas nomeações (ou intervenções) para os dirigentes desses espaços. Por fim, a pesquisa concluiu com uma sinalização para alguns riscos em posicionar determinadas formas de defesa da educação, dada à facilidade com que podem ser convertidas em ataques à mesma, assentando caminhos para a intensificação do processo de privatização da vida e das subjetividades, naturalizando ainda mais a lógica subjacente à racionalidade neoliberal.

**Palavras-chave:** arqueogenealogia; ataque/defesa à educação; neoliberalismo; direito à educação; movimento estudantil.

## ABSTRACT

This work, in its interlocution with the field of Foucauldian studies, sought to investigate the characteristics related to the attack and defense of (public) education in contemporary Brazil. Using archeology and genealogy as conceptual tools and methodological theoretical support, in their coupling in the form of archeogenealogy, the research directed attention to the discursive and non-discursive practices around the attack and defense of education, also paying attention to an analysis of the relations of power involved in these practices. Thus, in the time frame of the years 2018 to 2020, publications of the websites of three student organizations were mapped, namely: the Brazilian Union of Secondary Students - UBES, the National Union of Students - UNE and the Brazilian Association of Postgraduate Students. Graduates – ANPG, and, to a lesser extent, journalistic articles related to the field of education and publications on websites of other civil society entities linked to political movements in defense of education were included. These actors - primarily from the student movement - worked as means by which it was possible to map the heterogeneous and plural set of characteristic of movements in defense of education and to analyze how they have responded and still respond to the alleged attacks, agglutinating agendas of the political struggle that are not directly linked to the elements of formal education, such as the defense of democracy, of the constitution, of health, among others. In this way, a multiplicity was perceived surrounding the forms of attack and defense of education, emphasizing that these forms are engendered within a neoliberal rationality, whether corroborating with it, making its operation viable, or in an attempt to limit and resist its underlying logics. This field was still read through three axes: an economic axis, related to questions about the financial resources allocated and/or withdrawn from the education portfolio, in terms of the Union's budget; a political-democratic axis, in attention to attacks on public services and goods, and restrictions on political and social rights, in opposition to the defense of the rights of minority groups and the assertion of differences and diversity; and a moral axis, made possible by a “customs agenda”, crossed, many times, by a religious fundamentalism, which took schools, universities and teachers as supposed propagators of the destruction of conservative values and consequently – in the view of the defenders of these values -, of Society. Contrapositions to the forms of attack, in turn, were constructed, with the defense of an education that would be (or should be) democratic, with the defense of education as a right and the investment in education, as well as the freedom of professorship and university autonomy , also based on a

conception of plural education that does not (or should not) undermine the emergence of dissent. These elements were identified in the statements of demonstrations in defense of education, in clashes related to the Escola Sem Partido, in opposition to the Reform of Medical Education and the National Common Curricular Base - BNCC, in the refusal of the process of militarization of schools, in the dissemination of fundraising projects with an emphasis on the private sector at universities and federal institutes, such as Future-se (future yourself), as well as appointments (or interventions) for the leaders of these spaces. Finally, the research concluded with a signal for some risks in positioning certain forms of defense of education, given the ease with which they can be converted into attacks on it, establishing paths for the intensification of the process of privatization of life and subjectivities, further naturalizing the logic underlying neoliberal rationality.

**Keywords:** archaeogenealogy; attack/defense of education; neoliberalism; right to education; student movement.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE ANÁLISE: ATAQUE E DEFESA DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. Concepção de Estado e de poder: precauções metodológicas para a realização da análise sobre ataque e defesa da educação.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2. Delimitando algumas cenas das lutas em defesa da educação através de alguns operadores metodológicos: o exercício de diagnóstico do presente.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.1. Algumas especificidades do Tsunami da educação.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2.2. A história se repete? .....</b>	<b>60</b>
<b>2.2.3. A continuidade de um Tsunami?.....</b>	<b>62</b>
<b>2.3. O uso da caixa de ferramentas foucaultiana.....</b>	<b>67</b>
<b>2.4. A defesa da educação no estrato acadêmico-científico: consonâncias com as pautas dos movimentos políticos de defesa da educação.....</b>	<b>87</b>
<b>3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA RECENTE, UM PASSADO REMOTO.....</b>	<b>92</b>
<b>3.1. Condições de possibilidade para a emergência de um movimento estudantil brasileiro: apontamentos históricos e características atuais.....</b>	<b>93</b>
<b>3.2. As reivindicações dos novos movimentos sociais também adentram ao movimento estudantil e aos movimentos de defesa da educação.....</b>	<b>119</b>
<b>3.2.1. Uma perspectiva étnico-racial nos debates sobre condições de acesso e permanência de pessoas negras, indígenas e quilombolas nos espaços formais de educação.....</b>	<b>126</b>
<b>3.2.2. Uma perspectiva do gênero nos debates sobre condições de acesso e permanência de mulheres e pessoas LGBT nos espaços formais de educação.....</b>	<b>134</b>
<b>3.3. A emergência da pandemia de Covid-19: processos de saúde e doença em grupos minoritários e as dificuldades de acesso à educação no ensino remoto.....</b>	<b>140</b>

<b>4. A EMERGÊNCIA E O FUNCIONAMENTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES NO ATAQUE E DEFESA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>154</b>
4.1. A economia para além do que é econômico e a leitura da sociedade a partir de uma linguagem econômica.....	158
4.2. A governamentalidade neoliberal, a descaracterização da educação e a ascensão dos (micro)fascismos.....	187
4.3. O entendimento da continuidade do golpe: censuras e ataques à educação e o contexto das eleições presidenciais de 2018.....	195
<b>5. ATAQUES AO EXERCÍCIO DO PENSAMENTO ATRAVÉS DE ATAQUES À ESCOLA E UNIVERSIDADE: RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES DOS MOVIMENTOS DE DEFESA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>215</b>
5.1. O rompimento com o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).....	216
5.2. Movimento Estudantil, Sindical e Social: a unificação de lutas políticas contemporâneas através de pautas do mundo do trabalho, da educação e da seguridade social.....	222
5.3. A escola e a universidade como espaços de trincheira das disputas políticas educacionais contemporâneas.....	235
5.3.1 Escola Sem Partido <i>versus</i> uma Escola Sem Mordça: o obscurantismo contra (ainda) as luzes da educação.....	236
5.3.2. O novo Ensino Médio e a BNCC: precarizar para privatizar.....	248
5.3.3. A militarização das escolas: o flerte com o punivismo.....	253
5.3.4. Fature-se ou Future-se? O discurso de eficiência de gestão e de otimização de recursos financeiros invade as universidades e institutos.....	260
5.3.5. Nomeação ou intervenção? Autonomia universitária e perseguição às entidades de representação nos movimentos de defesa da educação.....	270
<b>6. A EDUCAÇÃO É UM DIREITO OU UM INVESTIMENTO?.....</b>	<b>281</b>
6.1. FIES e Prouni: democratização do acesso ou novas formas de privatização da educação?.....	304
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>311</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	317
<b>ANEXOS I</b> .....	365
<b>ANEXO II</b> .....	368



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, em sua interlocução com o campo dos estudos foucaultianos, busca investigar as características relacionadas aos mecanismos de ataque e defesa à educação, e, em especial, a educação pública, no Brasil contemporâneo. E tal caracterização fora construída com a movimentação da seguinte questão: *O que caracteriza defender/atacar a educação (pública) no Brasil contemporâneo?*

Apesar de parecer uma pergunta que se direcione para uma resposta que disponha de uma mera descrição, ela foi construída em sua articulação com as ferramentas metodológicas empreendidas pelo filósofo Michel Foucault, em seus mais diversos estudos e trabalhos. Mesmo que esse autor não tenha se debruçado na temática “ataque e defesa da educação”, suas ferramentas investigativas, a arqueologia e a genealogia, acopladas sob a forma da arqueogenealogia — categoria conceitual presente no título desse trabalho —, permitem pensar o campo de análise aqui estabelecido a partir de algumas outras questões, que estão “desmembradas” naquela primeira. Assim, este não é um trabalho que revisiona o pensamento de Foucault e os seus principais conceitos, mas um trabalho que se faz através de uma interlocução com as ferramentas investigativas desenvolvidas por esse pensador. Logo, toma-se o posicionamento de que “pesquisar *com* Michel Foucault é diferente de pesquisar *como* Michel Foucault” (BENEVIDES, 2016, p. 266).

Desse modo, ao buscar caracterizar o ataque e defesa à educação no Brasil contemporâneo, deslocando-se de um mero levantamento que aponte “aqui está o ataque à educação” e “aqui está a defesa à educação”, como se os conceitos de ataque e defesa também não pudessem ser perspectivados e analisados, a investigação por essa caracterização se dá através de outras duas perguntas, a saber: *Quais discursividades em torno do ataque e defesa da educação são postas em circulação no Brasil contemporâneo? Quais táticas e estratégias são utilizadas nas redes de poder para legitimar práticas discursivas e não discursivas em torno do ataque e defesa da educação?*

A primeira pergunta pode ser identificada em seu cunho mais arqueológico, dando atenção aos enunciados e formações discursivas em torno do campo; a segunda assume um tom mais genealógico, ao empreender também uma analítica do poder em torno do que aqui é colocado como “objeto de estudo” — termo que merece algumas problematizações, mas na ausência de um outro, assim fica aqui demarcado provisoriamente. Essa divisão das perguntas, sendo uma arqueológica e outra genealógica,

entretanto, é sinalizada muito mais com uma finalidade didática do que com intenção de demarcar uma separação e ruptura no uso dessas estratégias metodológicas. O uso da arqueologia não implica no abandono de genealogia ou vice-versa. O uso dessas ferramentas diz mais respeito à ênfase que será dada para determinado elemento.

Além disso, os efeitos analíticos do uso dessas ferramentas também tem consonância com a frase “o Brasil tem um enorme passado pela frente”, que intitula parte deste trabalho. Essa enunciado, presente em uma charge de Millôr Fernandes, desloca-se de uma perspectiva sobre um tempo histórico que seria linear para uma concepção de um tempo que pode ser pensado também pela descontinuidade e ruptura, ajudando também a pensar o recorte temporal estabelecido para esta pesquisa não como um cenário hermético e endógeno, e que, mesmo em suas singularidades, também pode ser lido a partir de aberturas e difusões.

Com efeito, seguindo com essas interrogações arqueológicas e genealógicas, e na busca de produzir um cenário/campo em que as mesmas possam ser respondidas, neste trabalho foi circunscrito um recorte temporal compreendendo os anos de 2018 a 2020 para pensar algumas questões e atentar para alguns acontecimentos do presente histórico brasileiro nos quais se identificam elementos profícuos que dizem respeito ao ataque e defesa da educação.

Para construir a materialidade de análise com esse recorte temporal foram mapeadas as publicações dos websites de três entidades estudantis que têm atuação a nível nacional, mas também de forma capilar, a saber: a União Brasileira de Estudantes Secundarista - UBES, a União Nacional dos Estudantes - UNE e a Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG.

É válido ressaltar que, apesar da materialidade da pesquisa ter sido construída com os registros operados por esses estratos do movimento estudantil brasileiro, esta não é uma pesquisa sobre o movimento estudantil, estritamente, mas, como já sinalizado no início, sobre os mecanismos envolvidos aos processos de ataque e defesa da educação (pública) no Brasil contemporâneo. Assim, esses “atores” do movimento estudantil funcionam como meios pelos quais é possível avaliar o conjunto heterogêneo e plural característico dos movimentos de defesa da educação e como os mesmos respondem aos alegados ataques. Mas, justamente, por essa pesquisa ter sido construída com esse aporte, a atenção passou a ser mais focalizada para os mecanismos de defesa da educação, de modo

que os ataques a mesma passaram a ser lidos de forma mediada pela atuação do movimento estudantil.

Com efeito, como será elucidado nos próximos capítulos, trata-se de uma análise do jogo de ataque e defesa da educação que é construído *através* do movimento estudantil, devido a sua capilaridade e articulação com outros órgãos da sociedade civil. Assim, UNE, UBES e ANPG não podem ser resumidas como as únicas entidades responsáveis por defender a educação e/ou barrar ataques, nem mesmo podem ser consideradas as únicas entidades do movimento estudantil brasileiro ou como as entidades mais importantes relacionadas aos acontecimentos da defesa da educação. Porém, há o entendimento de que são essas entidades, em virtude de sua capilaridade e ramificação no tecido social, que permitem mapear melhor o cenário dos acontecimentos relacionados ao ataque e defesa da educação. Além disso, há a necessidade de atentar também para quais elementos as mesmas identificam como formas de ataque e de defesa da educação.

É possível dizer que a escolha por eleger essas três entidades, a partir de suas categorias — a UBES com a frente da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) e ensino técnico; a UNE, que também se reconhece como a maior organização de juventude da América Latina (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018), com a educação superior; e a ANPG com a pós-graduação —, dá-se também pela necessidade de pensar como as organizações estudantis articulam *frentes de batalha* e, ao mesmo tempo, como algumas pautas específicas de cada uma dessas entidades, ao serem colocadas em conjunto, podem ou não produzir o efeito de luta unificada na pauta da defesa da educação, de modo que diversos outros segmentos, às vezes até não ligados diretamente à educação, também aderem e se movimentam através da defesa da educação e da contraposição ao que é identificado como ataque.

Além disso, dimensionar tal recorte (temporal e de entrada através dessas entidades estudantis) também funciona como uma *superfície de inscrição* por onde este texto ganha materialidade.

O recorte temporal de 2018 a 2020 não se deu de modo aleatório. Inicialmente, a entrada para a investigação se deu com o ano de 2019 — ano de inúmeras manifestações de rua e nas redes sociais digitais, em que algumas daquelas, inclusive, foram intituladas pelas referidas entidades estudantis por *Tsunami da Educação* (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019; UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019).

Essa atenção ao ano de 2019 como uma entrada significativa para o tema também é corroborada por outros autores. Leher (2019) apontou que, no referido ano:

As primeiras manifestações massivas contra as políticas do governo Bolsonaro tiveram como tema central a educação [...]. Os protestos de 15 de maio de 2019, seguidos pelos atos do dia 30 de maio e 13 de agosto, expressaram a indignação de estudantes e servidores contra os ataques às instituições federais e, genericamente, à cultura, à ciência e à educação básica (p.13).

No prólogo do livro “Educação contra a Barbárie”, Fernando Haddad, que foi Ministro da Educação no Brasil de 2005 a 2012, apontou também alguns elementos sobre os ocorridos no ano de 2019. Para o autor:

[...] desde os protestos de junho de 2013, a educação tinha saído da agenda política do país. A cacofonia daquele momento não contemplou essa preocupação em particular [...]. Outros temas ocuparam as ruas: corrupção, saúde, segurança e mobilidade urbana (este último rapidamente defenestrado) [...]. Eis que a eleição de Jair Bolsonaro [no final do ano de 2018] recoloca com toda força o debate sobre educação na ordem do dia, mas de pernas para o ar (HADDAD, 2019, p.11-12).

Os autores do livro “Educação contra a Barbárie”, inclusive, falam da necessidade de que no Brasil contemporâneo sejam priorizadas, nos movimentos políticos, as lutas educacionais. Além disso, é interessante pensar que nessa passagem escrita por Haddad há um pressuposto: assume-se que uma figura do poder executivo nacional tem o poder de recolocar o debate em torno da educação “na ordem do dia”, mesmo que pelo avesso. E esse pressuposto parece assumir algumas consonâncias com o modo de atuação das entidades estudantis nas referidas manifestações em defesa da educação do ano de 2019, na qual constantemente a figura desse presidente era identificada como a do inimigo da educação, dos professores, das escolas, das universidades, dos direitos humanos, da classe trabalhadora, do serviço público, do exercício do pensamento, dentre outros.

O editorial da revista acadêmica *Educação e Sociedade*, intitulado “Reafirmar a defesa do sistema de ciência, tecnologia e ensino superior público brasileiro” também colocou o ano de 2019 como um marco importante que acionava para a necessidade de maior defesa da educação, em virtude dos ataques sofridos e alguns outros que seriam iminentes:

O ano de 2019 veio confirmar e radicalizar tendências já delineadas no Brasil, resultantes do processo de ruptura democrática e crescente autoritarismo que marca o nosso tempo. Nos campos da educação, da ciência e da tecnologia, veem-se o esvaziamento orçamentário e os riscos de desmonte de todos os sistemas de políticas de Estado paulatinamente construídos ao longo de décadas de trabalho e investimentos públicos. Tudo isso na contramão da legislação e do planejamento público aprovado até 2016, especialmente o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei nº 13.005/2014). A autonomia das universidades federais e a ciência vêm sendo acintosamente atacadas, em diversas frentes [...].

O ano de 2019, nesse contexto, é de embates decisivos em defesa da educação pública e da ciência (XIMENES *et al*, 2019, p.1).

E tal como as entidades estudantis, o referido editorial também fez apontamentos às figuras representantes do poder público como responsáveis pelos ataques à educação:

Esse cenário, lamentavelmente, guarda coerência com a repetida e manifesta intenção de Bolsonaro e seu ministro Weintraub de reduzir a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, na medida em que se colocam, mais uma vez, contra a Constituição e a favor da censura (Ibid, p.2).

Por isso, o interesse posterior de não fixar o recorte temporal para o ano de 2019, embora tenha sido o ano de emergência dos nomeados *Tsunamis da Educação*, deu-se também com o interesse de investigar como a pauta “defesa da educação” e a identificação e contraposição aos ataques à educação poderiam ou não se deslocar de uma identificação tão direta e colada à figura do presidente, à época.

Finalizado o levantamento das publicações do ano de 2019, mesmo com todo o volume de dados produzidos nesse recorte, sentiu-se a necessidade de fazer tanto um recuo como um avanço temporal na produção desses dados — o que implicou também em maior esforço analítico de organização de categorias —, em virtude da necessidade de mapear as condições de possibilidade que permitiram a emergência do referido tsunami, como também de atenção para o “desaguar de suas águas” nos novos enredos de identificação de outros novos e velhos ataques à educação (pública) e, conseqüentemente, da necessidade do acionamento de novos e velhos formatos de defesa da educação.

Atentar para esse movimento de avanço e recuo na eleição da materialidade da pesquisa implica em pensar — e também tomar uma postura — de que a metodologia de pesquisa tem uma relação de imanência com o próprio ato de pesquisar e com a construção do chamado “objeto de estudo”. Esse caminho metodológico, portanto, não foi dado *a priori*, mas foi forjado dentro do caminhar, também em articulação com uma teorização específica (BENEVIDES, 2016). Com efeito, entende-se com isso que a pesquisa não é só um modo de produzir conhecimento, mas também é um modo de interrogar a sua produção, em seus efeitos e modos de construção, constituindo-se como produção coletiva, múltipla e heterogênea, o que não implica numa consensualidade ou no seu extremo oposto, na posição relativista, mas em um *perspectivismo*.

Assim, assume-se com isso que a própria percepção do campo de pesquisa, do problema de pesquisa e dos caminhos a serem trilhados já estão inscritos numa dada via

metodológica, via essa que não é unitária, muito menos harmoniosa, mas que está sujeita a embates, tensões e dissensos por estar inserida numa dimensão ética e política. É nesse sentido que é possível falar que essa produção envolve uma *agonística dos saberes* (FOUCAULT, 2009). “É que tomo o método como um modo de fazer política, isto é, discutir sobre método de pesquisa é lidar com modos de estar com os outros, com determinada maneira de compor o mundo em que vivemos e de articular o ‘nós’” (MORAES, 2014, p. 134).

Logo, a concepção de método — e também da metodologia — se diferencia totalmente de uma noção que os assemelhem a uma cartilha ascética de um manual que prevê caminhos que prometem e dizem viabilizar uma suposta neutralidade (da pesquisa e do pesquisador), garantindo uma suposta caminhada reta e direta, como se as trilhas metodológicas não fossem ambientadas necessariamente por bifurcações, pausas, recuos e necessidades de reorientação de rota.

Ou seja, nessa investigação em torno da “caracterização” do campo de ataque e defesa da educação, busca-se também perspectivar esse próprio campo. E perspectivar não significa negar o ataque sofrido pela educação, no contemporâneo, ou mesmo dizer que a defesa da educação não é desnecessária, mas implica no ato de inserir uma lente de aumento que detalhe melhor os elementos envolvidos nesse jogo de ataque e defesa, a fim de colocar questões e problematizações onde consensos estão aparentemente consolidados. Ou seja, trata-se pensar o cenário de ataque-defesa da educação tomando-o como uma incógnita na operacionalização e na construção de um problema de pesquisa (BENEVIDES, 2016). E, como afirma Foucault (1994, p. 3), trata-se de uma atitude crítica para “tornar difíceis os gestos fáceis demais”.

Feitas essas considerações sobre o ato de pesquisar — e justamente por assumir essa perspectiva —, esclarece-se aqui que não será encontrado neste trabalho um capítulo específico sobre metodologia. Porém, algumas outras considerações teórico metodológicas — algumas já iniciadas nessa introdução — ainda poderão ser encontradas nas seções que abordam conceitualmente questões relacionadas aos métodos e conceitos aqui utilizados. Isso será mais visível ao se tratar de conceitos como *arqueologia*, *genealogia*, *poder*, *Estado*, *governamentalidade* e *neoliberalismo*. Além disso, de uma maneira geral, muitas dessas considerações estarão “diluídas” ao longo de todo o texto. Entretanto, a fim de orientar melhor o leitor sobre os conteúdos das páginas seguintes, é possível estabelecer algumas definições.

O capítulo 1 funciona com uma entrada no plano de análise em torno das questões relacionadas aos mecanismos de ataque e defesa à educação no Brasil contemporâneo. Para entrar e também construir esse plano, o texto apontará para algumas cenas recentes do contemporâneo que dão visibilidade para os embates relacionados ao jogo de ataque e defesa da educação, situando os atores envolvidos nessas cenas. Nesse caso, o capítulo fará apontamentos sobre a atuação e articulação do movimento estudantil com outros atores sociais para configurar os movimentos de defesa da educação, dando foco também para o largo espectro com o qual a pauta “defesa da educação” passou a abrigar diversos elementos não ligados diretamente a esse setor. O curioso, no caso, é perceber a facilidade com que esses elementos adentram à pauta de defesa da educação. E para organizar, ao menos de forma provisória, a multiplicidade desse jogo de ataque e defesa, o capítulo ainda identifica o funcionamento desse jogo a partir de três eixos: um *eixo econômico*, que aborda questões relacionadas propriamente ao financiamento e aos recursos financeiros destinados e/ou retirados da pasta da educação, em termos de orçamento da União; um *eixo político- democrático*, na atenção aos ataques aos serviços e bens públicos e cerceamentos de direitos políticos e sociais, em contraposição à defesa dos direitos de grupos minoritários, movimentos afirmativos e respeito e tolerância à diferença e a diversidade; e um *eixo moral*, viabilizado por uma “pauta dos costumes”, atravessado, muitas vezes, por um fundamentalismo religioso, que tomou escolas, universidades e professores como supostos propagadores da destruição de um determinado formato de família (a nuclear burguesa), e conseqüentemente — na visão dos defensores desse formato —, da sociedade. A contraposição a essa forma de ataque vem, então, com a defesa de uma educação que seria (ou deve ser) democrática, como também da liberdade de cátedra e da autonomia universitária, baseadas também numa concepção de educação plural que não visa minar o aparecimento dos dissensos. É válido acrescentar também que a identificação desses eixos não será feita somente no capítulo 1, pois há o entendimento de que os mesmos agem de forma concomitante, embora às vezes apareçam de forma sobreposta e com efeitos centralizados de poder nem sempre consensuais.

O capítulo 2, por sua vez, faz um recuo histórico a fim de analisar as condições de possibilidade que permitiram a emergência das entidades estudantis aqui situadas. Para tanto, recorre também aos elementos históricos, políticos, econômicos e sociais que deram viabilidade ao processo de institucionalização da educação por meio do Estado brasileiro, entendendo que essa institucionalização também se configura como um dos vetores de

formação desse Estado-nação. Para tanto, lança também algumas questões sobre a relação entre economia e educação na constituição desse Estado, apresentando que os embates sobre o orçamento de políticas públicas da educação não são uma exclusividade das cenas analisadas no recorte temporal eleito para este trabalho. Faz-se importante analisar esse processo, visto que há o entendimento de diversos atores dos movimentos de defesa da educação de que a educação pública, no contemporâneo, tem sido um dos principais alvos de ataques de uma agenda econômica e de forças (neo)conservadoras, ataques esses viabilizados notoriamente por determinados modelo de gestão e estratégias de governo da vida e da conduta dos homens. Com efeito, serão feitos alguns apontamentos sobre a relação entre o movimento estudantil e a incorporação, nesse movimento, de pautas dos chamados novos movimentos sociais, assim como será lançada, brevemente, atenção para os efeitos da pandemia de Covid-19 para o campo da educação e para o campo político das lutas educacionais.

O capítulo 3, por sua vez, funcionando em um aporte teórico conceitual mais estrito, visa conectar alguns elementos já anunciados nos capítulos anteriores, situando os efeitos do funcionamento da racionalidade e da governamentalidade neoliberal para o campo da educação, analisando também como o campo da educação é posicionado no interior dessa racionalidade. Esses conceitos-ferramenta são atribuídos aqui como fundamentais e necessários para problematizar alguns elementos do jogo de ataque e defesa da educação, como também localizar alguns eixos desse jogo de ataque e defesa que não se faz somente pela discussão sobre o montante financeiro necessário a ser incluído ou retirado em determinados setores da esfera pública, mas também se apoia em regimes discursivos relacionados à implementação de políticas de austeridade e de forças neoconservadoras.

O capítulo 4, por sua vez, caminha no detalhamento de algumas pautas relacionadas aos movimentos de defesa da educação e busca circunscrever melhor a temporalidade eleita para análise, utilizando de forma ainda mais direta da materialidade construída nesta pesquisa, situando as singularidades da formação discursiva “defesa da educação” e o que é identificado como ataque à educação nesse recorte. Assim, dará visibilidade para alguns embates direcionados à Escola e às Universidades, circunscrevendo alguns embates em torno do movimento Escola Sem Partido, à Reforma do Ensino Médio, ao processo de militarização das escolas, aos projetos de captação de



recursos financeiros nas universidades e institutos federais, bem como sobre as nomeações dos dirigentes desses espaços.

Finalmente, o quinto e último capítulo tece algumas considerações sobre as noções de direito à educação e de investimento em educação, problematizando alguns dos próprios enunciados utilizados pelos movimentos de defesa da educação para defendê-la. Tal problematização ainda se utiliza da materialidade produzida no recorte temporal estabelecido, mas também lança questões sobre os próprios modos veiculados na defesa da educação que parecem, em certa medida, também atacar a educação, por mais que tais ataques não sejam configurados no clássico mecanismo econômico de operacionalização da austeridade, do desfinanciamento das políticas sociais e da privatização de bens públicos.

Nas considerações finais, retoma-se o caminho construído ao longo desse texto, sinalizando também para a possibilidade de que novas questões e problematizações sejam produzidas com o que foi construído até então. E longe de demarcar como os movimentos de educação devem defendê-la, assume a postura de pensar junto, pensar com, pois mesmo lançando foco para a necessidade de perspectivar o jogo de ataque e defesa da educação pública, *também assume o posicionamento e a necessidade de se colocar em defesa da educação pública*. Assim, entende também os riscos desse ato, sabendo da polissemia implicada nesse posicionamento e nesse significante *educação*, quando adjetivado como *pública*. Isso demarca também um ato político da pesquisa. “Estar sujeito a” é também “ser subjetivado com”. E os riscos não devem ser tomados como impedimento para o pensar. Ressonando essa reflexão com uma música notabilizada na voz de Gal Costa, vale a pena afirmar que “*Tudo é perigoso, tudo é divino maravilhoso*”. Os riscos/perigos, então, demandam o aguçar dos sentidos e da atenção, tal como também afirmara Foucault (1995, p. 256): “[...] se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer”. E talvez seja essa uma das apostas desse trabalho.

Por isso, ao longo desses 5 capítulos não será feita uma construção minuciosa de um roteiro e de uma historicização de como manifestações e lutas pela defesa da educação se desdobraram, como culminaram ou se suas pautas reivindicatórias foram ou não atendidas. A atenção a tais elementos — embora seja necessária para mapear, minimamente, algumas das lutas educacionais atuais e, assim, produzir algumas lentes que empreendam um diagnóstico do nosso tempo presente —, assumirá uma função lateral. É necessário apontar essas ressalvas, pois além do recorte escolhido — a caracterização do

ataque e defesa à educação (pública) no Brasil contemporâneo através do movimento estudantil, o que implica em uma análise (sempre) parcial —, não é objetivo desta pesquisa travar a análise sobre o jogo de ataque e defesa da educação através de um viés dicotômico que demarca vencedores e perdedores, certo e errado.

A parcialidade, portanto, é uma forma também de atentar e dimensionar os limites da percepção, de modo a não empreender uma pesquisa que faça promessas, que anuncie saídas messiânicas para libertação dos processos de dominação contemporâneos e que diga como a defesa da educação deve se defender. Essa atenção pode ser percebida como um ato de incisão — ora cautelosa, ora tateante, ora disruptiva — nessa agonística dos saberes em torno da defesa da educação. “É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 2009, p. 28). Isso também implica na elaboração de objetivos e cortes mais simples e circunstanciais para a pesquisa, implicando numa atenção ao modo como se legitimam e se mobilizam os movimentos de defesa da educação. Nesses cortes, a *parcialidade* da pesquisa não quer dizer que ela toma como analisadores apenas alguns elementos de uma suposta totalidade — não é na lógica da totalidade que este trabalho está sendo empreendido —, mas que os próprios analisadores assumem um recorte, uma ótica, uma percepção.

Com efeito, essa parcialidade não está em relação de antagonismo com a possibilidade de uma leitura mais genérica e ampla do tecido social. Afinal, quando é possível demarcar que a defesa da educação não visa defender apenas a educação — um dos primeiros elementos a serem apontados no primeiro capítulo — é possível também perceber que esses movimentos podem estabelecer relações com os “novos” movimentos sociais e também algumas contraposições aos avanços de forças neoconservadoras. Logo, a parcialidade não implica em uma delimitação direta do que pode ou não este trabalho e o que pode ou não ser feito com ele... É necessário afirmar isso pois aqui se assume que “os processos de luta e as subjetividades políticas são trânsitos, processos liminares, devires desidentificadores profundamente singulares e, precisamente por isso, funcionam como interpelações universalizantes, contagiosas” (SANCHO, 2018, p. 374). Logo, não se trata de demarcar como algumas lutas do cruzamento entre ataque e defesa da educação supostamente terminaram, mas os rumos que assumiram e os que talvez ainda venham a assumir. Assim, a atenção a alguns desses rumos é o que poderá ser encontrado nas próximas páginas. Há também o convite para que o leitor os percorra atentando para quais outros rumos, ainda não sabidos e analisados, podem ser assumidos.

## 2. A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE ANÁLISE: ATAQUE E DEFESA DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA.

Este capítulo apontará algumas cenas do contemporâneo brasileiro que permitiram a construção de algumas questões sobre os modos de atuação dos movimentos de defesa da educação, bem como de identificação de alguns aspectos importantes para a construção dessa pesquisa, a saber: o que ou quais elementos circunscrevem o que vem sendo considerado ataque à educação? Como esse ataque tem sido caracterizado e identificado? Que modelo de educação tem sido atacado? E que concepção de educação tem sido perspectiva para efetivar esse ataque? Para responder a algumas dessas questões, é importante situar-se nos enredos sobre questões relacionadas ao financiamento, por parte do Estado, de políticas sociais e, em especial, de política de educação.

Para tanto, o tópico seguinte, fará abertura na problemática em torno não só da identificação desses ataques, mas de quais atores sociais têm agido em função da identificação dos ataques e também reagido a eles, acionando formas de defesa da educação. Será notório, então, a priorização dessa análise *através* do movimento estudantil, em particular, a partir de entidades como a UNE, a UBES e a ANPG.

A justificativa pela eleição dessas entidades, bem como da entrada/construção do problema de pesquisa através desses atores do movimento estudantil brasileiro, por sua vez, será feita conforme as peças desse jogo forem sendo acionadas.

Sabe-se que o ano de 2019, primeiro ano do mandato do então presidente Jair Bolsonaro — à época vinculado ao Partido Social Liberal - PSL —, foi ambientado por diversos ataques e manifestações em *defesa da educação*, aglutinando, nessa defesa, diversos setores e atores da sociedade brasileira e internacional, com a reivindicação de múltiplas pautas, além das reações contrárias a uma série de medidas e ações vinculadas à gestão do referido presidente. Algumas dessas manifestações foram nomeadas de *Tsunamis da Educação*.

As reações contrárias que caracterizaram muitas das manifestações ocorridas nesse ano, entretanto, não podem ser resumidas apenas como uma contraposição ao modelo de gestão implementado por tal figura do executivo nacional. Embora apareçam como cena predominante, essas reações de contraposição também pareceram congregam uma série de insatisfações dos movimentos políticos e sociais em relação a algumas *tendências de uma agenda econômica*, em termos globais. Para pensar nessas tendências

globais, será tomado o conceito *ferramenta da racionalidade neoliberal*, que será melhor discutido e detalhado no capítulo 3.

Mas, já é possível anunciar aqui algumas questões de relevância para este trabalho, que pensa sobre os efeitos de algumas tendências econômicas globais para os movimentos de defesa da educação. Interessa pensar, com efeito, como os movimentos de defesa da educação recebem, se enovelam e/ou se contrapõem às demandas (im)postas pelas formas de funcionamento do capitalismo financeiro — forma essa que parece se inserir, cada vez mais, numa ordem planetária e capilarizada no tecido social, aos moldes de um Capitalismo Mundial Integralizado - CMI, referido por Domênino Hur (2019).

O referido autor faz algumas considerações sobre essa conceituação do CMI, apontando para algumas singularidades do funcionamento do capitalismo no contemporâneo, que tem uma relação direta com o entendimento e o funcionamento da racionalidade neoliberal:

A máquina capitalista muito se complexificou desde sua instauração até a atualidade. Na conjunção entre os três tipos de mais-valia, o fluxo líquido de moedas tornou-se secundário em relação aos fluxos imateriais de financiamento. A mais-valia financeira e maquinica faz com que a máquina capitalista se torne muito mais maleável e mutante, operando não só plano concreto e atual, mas principalmente no abstrato e virtual. Sua complexidade decorre do fato de que não trata mais da mera produção e concentração, da compra de matéria-prima e venda do produto manufaturado. Tornou-se um capitalismo de especulação, pautado pelo trabalho imaterial e nas operações sobre índices, taxas, fluxos de créditos, de financiamento, dívidas e da vazão destes no mercado internacional. A própria moeda está desterritorializada a atinge níveis impensáveis de maleabilidade. E longe de simples cálculos matemáticos, outras variáveis imateriais passam a influir, como a confiabilidade, a crença e a mensuração do valor de inovação, impacto e criatividade (HUR, 2019, p. 91).

Nessa complexificação, que também atingiu formas de inteligibilidade do campo da educação e de gerenciamento de diversas políticas públicas e sociais, os movimentos de defesa da educação podem ser identificados como componentes importantes para o fornecimento de pistas que viabilizem um diagnóstico do presente. Olhar para esses elementos permite verificar como a educação tem sido perspectivada na construção de um projeto de sociedade e de nação, e qual o lugar tem sido dado à educação na construção de concepções como progresso e desenvolvimento social. Em linhas gerais, permite pensar como uma determinada concepção, modelo e prática educacional pode se afinar ou refratar uma racionalidade econômica e uma dada instância reflexiva da prática de governo, e, nesse diagnóstico do presente, esboçar alguns prognósticos que não tomem as formas de dominação atuais como inevitáveis e intransponíveis. Trata-se de um modo

de se instalar no tempo, contra o tempo e a favor de um tempo porvir (NIETZSCHE *apud* AMARANTE, 2010).

No que diz respeito aos acontecimentos do ano de 2019, é possível dizer que grande parte dessas manifestações em defesa da educação foram mobilizadas como ações de repúdio à postura tomada pelo Governo Federal, à época, que visava diminuir as verbas que seriam destinadas para as políticas públicas educacionais, desde a educação básica à educação de nível superior, incluindo também os recursos financeiros da pós-graduação e dos institutos públicos de pesquisa. Na proposta de diminuição das verbas, estava incluso os recursos básicos de manutenção das universidades, pagamento de bolsas estudantis para pós-graduandos e pós-graduandas, como também os recursos que seriam destinados ao financiamento, manutenção e desenvolvimento de antigas e novas pesquisas nas universidades e institutos federais, de um modo geral (OLIVEIRA, 2019).

Um dos disparadores para a intensificação das manifestações de rua *em defesa da educação*, no ano de 2019, foi uma fala do então ministro da educação, Abraham Weintraub — nomeado para assumir o cargo em abril de 2019, após passageira e rápida gestão, na mesma pasta, de Ricardo Vélez Rodriguez. Abraham Weintraub - que é um ex-aluno de Olavo de Carvalho, ex-astrólogo e conspiracionista que atribuiu a um suposto “marxismo cultural” a causa dos males da sociedade ocidental – afirmou, em seu discurso de posse como ministro da educação, que teria como uma das metas, justamente, o combate ao alegado marxismo cultural.

Em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*, ainda em abril de 2019, Weintraub declarou que as “universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem *fazendo balbúrdia*, terão verbas reduzidas” (AGOSTINI, 2019, p. 12, grifos meus). A frase “Universidade que promover ‘balbúrdia’ terá verba cortada” foi, inclusive, a manchete do referido jornal no dia 30 de abril de 2019. Ainda na ocasião da entrevista, concedida à jornalista Renata Agostini, o então ministro declarou que tal corte de verbas já estava em vigor na Universidade de Brasília - UnB, na Universidade Federal Fluminense - UFF e na Universidade Federal da Bahia - UFBA, que sofreriam com redução orçamentária de 30%. Acrescentou também que havia a possibilidade dessa redução orçamentária ser aplicada à Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, que já estaria sob avaliação do MEC (AGOSTINI, 2019, p. 12). Na mesma reportagem, o então ministro ainda declarou que “a universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo” (AGOSTINI, 2019, p. 12), dando exemplos

do que considerava bagunça: “sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus” (AGOSTINI, 2019, p. 12).

Nessa passagem, já é possível perceber alguns atravessamentos que passam a caracterizar os ataques à educação, que dizem respeito a uma perspectiva econômica, diretamente, com a redução orçamentária da pasta da educação, mas também se vinculam a uma pauta de costumes, numa referência moral ao que se supõe — não só pelo então ministro — sobre o que acontece no espaço das universidades públicas. É válido ressaltar isso, pois esse mecanismo de redução orçamentária nas verbas destinadas para as universidades já se inicia em 2015 (OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO, 2020, s/p). Logo, não deve ser colocado como uma exclusividade da gestão do referido presidente. Mas, além do esgarçamento dessa redução financeira, o aspecto moral empreendido na fala de Weintraub acrescenta novos elementos à retirada de recursos da educação, pois passa a utilizar novos regimes de justificação para além dos utilizados anteriormente, como a mera necessidade de ajuste fiscal, por exemplo.

Esses novos regimes de justificação (acusação de balbúrdia, evento ridículo etc.) adentram em um espectro da imaginação e da fantasia que, por mais que possam ser questionados tomando como princípio a noção da “veracidade dos fatos”, não deixa de produzir efeitos práticos na operacionalização de uma agenda política educacional, pois também se utiliza da construção de narrativas sobre o que são e que fazem as universidades públicas brasileiras.

Por isso, por mais que os nomes de figuras como presidentes, secretários, dirigentes de entidades e ministros devam ser citados como atores inseridos no jogo de ataque e defesa da educação, é necessário fazer o devido recuo analítico para que não se tome esses “nomes oficiais” como supostos responsáveis por grandes transformações e mudanças nas sociedades. O entendimento dos acontecimentos, neste trabalho, não é travado numa concepção da História como algo que se transforma pelo movimento individualizado e particular vinculado aos “grandes heróis” ou “heroínas”, em seus “grandes feitos”, ou mesmo a partir do nome dos tiranos, dos genocidas, dos truculentos e dos milicianos, como se os mesmos agissem em exterioridade absoluta ao tempo histórico e a espacialidade que lhe são contingentes.

Tampouco essa concepção de história pode ser tomada como algo progressivo e ascendente. E, conectando esse entendimento com a temática a ser trabalhada nessa pesquisa, implica também em analisar os embates relacionados ao ataque e defesa da

educação de forma não circunscrita apenas ao recorte temporal de 2018 a 2020. Embora esse seja o cenário por onde a pesquisa vai caminhar, ele funciona muito mais como prisma de análise para mapear algumas incidências e dispersões do ataque e defesa à educação, como também fornecer elementos especulativos sobre “como se chegou ao que se é” o que pode vir “pela frente”, quando se observa que elementos de um suposto passado (não só do campo da educação) ainda são bastante presentes.

Com efeito, a fim de sinalizar melhor para o cuidado estratégico em não tomar as análises sobre as formas de ataque e defesa da educação no Brasil contemporâneo de forma personalizada a órgãos institucionalizados, figuras representativas ou mesmo sobre uma concepção de história que meramente sequencial, vale a pena abrir uma pequena “janela conceitual” sobre concepção de Estado e de relações de poder, e como essas conceituações específicas — dentro de um determinado arsenal teórico — auxiliam a compreender o tema de análise aqui estabelecido. O próximo subtópico, então, fará essa incursão.

### **2.1. Concepção de Estado e de poder: precauções metodológicas para a realização da análise sobre ataque e defesa da educação.**

Conceber o jogo de ataque e defesa da educação partindo apenas da oposição ou conformidade com os “grandes nomes” seria também considerar a concepção de governo concentrado na figura do Estado, considerando esse como um espaço de onde, supostamente, deriva e emana o poder, as decisões e as transformações históricas. Entretanto, muito mais do que pensar esse Estado substancializado, que, supostamente, produz e reproduz as estruturas sociais, faz mais sentido pensar no Estado como um espaço de convergência das relações de poder, em seu funcionamento difuso e capilarizado, não negando, contudo, que essa convergência produz, de forma assimétrica, efeitos centralizadores de poder e formas de dominação e opressão.

Isso diz respeito também a uma determinada concepção de história, que não se baseia no sujeito da consciência, na pretensão de universalidade e que não utiliza mais a soberania como motor de identificação dos sujeitos. Racière (2014, p. 16), metaforicamente, descreve essa concepção histórica aqui positivada através da morte do rei: “[...] a morte do rei não é mais acontecimento. A morte do rei significa que os reis estão mortos como centros e forças da história” (RANCIÈRE, 2014, p. 16).

Essa “morte do rei” também está vinculada ao funcionamento das disciplinas, do poder disciplinar, em seu processo de fabricação das subjetividades e marcação das individualidades, substituindo o modelo de narrativa em torno da identificação e glorificação dos sujeitos históricos. Em longa e conhecida passagem, Foucault (2009) descreve essas mutações, nas quais o engendramento das disciplinas operam uma troca do eixo político e gravitacional da individualização.

Nas sociedades em que o regime feudal é apenas um exemplo pode-se dizer que a individualização é máxima ao lado em que a soberania é exercida nas regiões superiores do poder. Quando mais o indivíduo é detentor do poder ou de privilégios, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas [...] tudo isso constitui outros procedimentos de uma “individualização ascendente”. Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é “descendente”, à medida em que poder se torna mais anônimo e funcional, aqueles sobre os quais se exercem tendem a ser mais fortemente individualizados [...]. O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científicos-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia de poder e uma outra anatomia política do corpo (FOUCAULT, 2009, p. 184-185).

Por isso, para este trabalho, a análise das manifestações em defesa da educação não é feita por um vetor “ascendente”. Além disso, conceber a defesa da educação partindo da oposição ou conformidade com os “grandes nomes” seria também considerar a concepção de governo concentrado na figura do Estado, considerando esse como um espaço de onde, supostamente, deriva e emana o poder, as decisões e as transformações históricas.

Logo, não se trata de operar como uma análise que se faz a partir do Estado, mas na atenção aos mecanismos utilizados por determinadas formas de governo que configuram algo como o Estado, que aparece como figura de convergência de tecnologias de poder e que também aglomera aparatos de governo da conduta e da vida.

O Estado é vazio — é um conjunto de práticas de governo; nada “emana” do estado; o Estado é um efeito de centralização das práticas de governo acionada nas instituições, efeito este que é sempre *posterior* à regionalidade do poder exercido nas instituições (NASCIMENTO, 2017, p. 75).

Ou seja, mais do que uma mera concepção de Estado, falar do Estado, nesse modelo, é também uma precaução metodológica no modo de encaminhar as investigações, para “passar por fora da instituição para situá-la do ponto de vista global da tecnologia do poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 157). Logo, não se trata de pensar apenas que o Estado brasileiro cortou verbas da educação — tomando o cenário das manifestações de 2019.



Essa é uma configuração inicial. Para além disso, é válido interrogar também quais as tecnologias de poder são postas em circulação para dar viabilidade a esses cortes.

Talvez, por assumir essa concepção de Estado, Foucault (2008b) utiliza o conceito de governamentalidade, demarcando a pluralidade da noção de governo, e também situando uma diferença com a noção de governabilidade. Essa última estaria mais vinculada às características que garantem o ato de governar de maneira institucionalizada. A noção de governabilidade atenta, por exemplo: às prerrogativas do funcionamento do Congresso Nacional ou Senado Federal; as especificidades de alguns países na utilização de sistemas de governo baseadas no parlamentarismo ou no federalismo; às estratégias de coalizão empregadas por partidos políticos para aprovar leis, decretos e normativas, dentre outros. Já a governamentalidade atenta para a pluralidade das formas de governo e para as instâncias reflexivas correlatas a arte de governar, na qual algumas delas parecem convergir para a forma Estado, entendendo também que essa forma é umas das vias dessa convergência, e não o “centro do poder” e a única forma de perceber o exercício do poder. É nessa perspectiva que faz muito mais sentido operar com o entendimento de que o Estado foi governamentalizado (FOUCAULT, 2008a), visto que os seus supostos princípios fundamentais (direito, democracia, etc.) não devem ser entendidos como fundamentos ahistóricos e relacionados a uma suposta natureza humana.

Governar, nesse caso, deve ser entendido de maneira ampla, sendo também uma forma de exercício do poder (FOUCAULT, 2008a). E é válido acrescentar também que “governo não se confunde com a dominação” (SENELLART, 2006, p. 19). O que se percebe é que não é o Estado que vai “explicar” e governar toda a sociedade, em suas transformações históricas, mas é uma análise das relações de poder, imanentes ao tecido social, em suas múltiplas formas de relações de governo, que vai permitir pensar o funcionamento do Estado.

[...] o Estado não é um monstro frio, é o correlato de certa maneira de governar. E o problema está em saber como se desenvolve essa maneira de governar, qual a sua história, como ela ganha, como ela encolhe, como ele se estende a determinado domínio, como ela inventa, forma, desenvolve novas práticas – esse é o problema e não fazer do [Estado], como no teatro de fantoches, uma espécie de policial que viria a reprimir as diferentes personagens da história. (FOUCAULT, 2008b, p. 9)

Com efeito, falar que o Estado não é o lugar de onde deriva o poder não impede, contudo, analisar como o poder também se exerce através do Estado e como esse exercício implica na produção de determinadas tecnologias de governo dos homens.

Não se pode falar do Estado-coisa como se fosse um ser que se desenvolve a partir de si mesmo e que se impõe por uma mecânica espontânea, como que automática, aos indivíduos. O Estado é uma prática. O Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira de se relacionar com o governo (FOUCAULT, 2008a, p. 369).

Entretanto, dizer que o poder também se exerce através do Estado não é o mesmo que dizer que o poder só se exerce a partir do Estado. Além disso, não é demasiado acrescentar que “o poder não é uma posse e não lhe cabe endereçar um pronome pessoal” (NASCIMENTO, 2017, p. 76). Logo, a concepção de poder deve ser tomada em sua via positiva, ou seja, na atenção ao que produz e efetiva. Essa análise da positividade do poder não implica em operar um deslocamento do seu suposto elemento negativo para um elemento positivo. Fazer isso seria continuar a operar com uma análise dicotômica do poder, apenas mudando o polo valorativo.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2009, p. 185).

Atentar para a positividade do poder é entender que o mesmo só existe em exercício, em ato, e que os efeitos do seu funcionamento não podem ser vaticinados, *a priori*, com adjetivos maniqueístas. Trata-se, muito mais, de uma suspensão de determinados juízos de valor baseados em reducionismos (bom ou ruim), a fim de permitir um melhor detalhamento dos mecanismos utilizados no exercício do poder.

A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como multiplicidade de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações e forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2019, p. 100-101).

Assim, como a noção de governo deve ser concebida como uma das formas de exercício do poder, a forma como esse exercício é colocada em prática também é contingencial. “[...] O poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2019, p. 101). Logo, esse exercício de poder que converge na conformação daquilo que é chamado Estado não implica a formação de um Estado que se faz homogêneo e que atua do mesmo modo assumindo uma invariância.

E o conceito de governamentalidade passa a ser importante para analisar essas relações, justamente porque faz atentar para as instâncias reflexivas engendradas nas práticas de governo. “O Estado é que deve estar no fim da operacionalização da arte de governar [...]. O Estado é portanto o princípio de inteligibilidade do que é, mas também é o que deve ser” (FOUCAULT, 2008b, p. 385).

Feita então essas considerações conceituais, cabe então retomar ao processo de descrição de alguns acontecimentos recentes que podem ser identificados como cenas importantes do cenário brasileiro para entender alguns dos embates relacionados ao campo da educação, e do ataque e defesa da educação.

## **2.2. Delimitando algumas cenas das lutas em defesa da educação através de alguns operadores metodológicos: o exercício de diagnóstico do presente.**

Na reportagem de Agostini (2019), citado anteriormente, é contextualizado que o MEC, desde março de 2019, estava sendo pressionado pelo Governo Federal para cortar *gastos* em virtude do contingenciamento orçamentário visado pela União. Com o objetivo de atingir a meta fiscal estipulada, cerca de 30 bilhões de reais seriam congelados, dos quais 5,8 bilhões seriam apenas do MEC, sendo, então, a pasta que mais sofreria, em números absolutos, com o bloqueio/contingenciamento de recursos daquele ano.

A matéria ainda aponta que, *naturalmente, as universidades federais seriam os maiores alvos de cortes financeiros porque são elas que consomem maior parte dos recursos do MEC* (AGOSTINI, 2019). Tal terminologia chama atenção não só pela naturalidade com que cortes de gastos na área da educação são justificados, como também pela perspectiva de que as universidades *consumem recursos*, dimensionando tais instituições numa referência atrelada a gastos e dispêndios, sinalizando, com isso, o entendimento de que essas instituições são consumidoras de recursos financeiros da União. Além disso, a notícia também acrescenta que *desde 2014 há diminuição nos repasses para despesas discricionárias nas universidades públicas*, que são “aquelas ligadas a serviços públicos, mas sobre as quais o Governo pode decidir como e quanto gastar” (ISMAR, 2021, s/p). Entretanto, é válido acrescentar que, no caso das universidades públicas, as despesas discricionárias dizem respeito ao pagamento de serviços como água, luz, limpeza, segurança, manutenção da infraestrutura e manutenção de programas vinculados à Assistência Estudantil, que visa ofertar ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica condições de permanência na Instituições de Ensino Superior - IES. Ou

seja, por mais que haja a diferença entre despesas obrigatórias — não afetadas com a redução orçamentária, pois estão direcionadas ao pagamento do salário dos trabalhadores e trabalhadoras das universidades e insultos federais públicos — e despesas discricionárias, nessas últimas adentram elementos fundamentais para manter as universidades funcionando e desempenhando suas atividades de ensino, pesquisa e extensão — tripé constituinte das universidades brasileiras.

Portanto, do ponto de vista do cotidiano das universidades e institutos federais, a diferenciação entre corte e bloqueio/contingenciamento de verbas não sana alguns problemas relacionados à manutenção de diversos serviços e atividades essenciais. Mesmo sob a forma de contingenciamento, há a instauração de instabilidades sobre como prosseguir normalmente com uma série de atividades que dependem diretamente dos recursos discricionários.

No mesmo dia de publicação da referida matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, uma decisão do MEC redirecionou e ampliou a atenção sobre o bloqueio/contingenciamento de verbas — antes focalizadas apenas para UnB, UFF e UFBA —, anunciando que haveria redução para todas as instituições federais de ensino superior. A gestão, inclusive, foi enfática ao demarcar a diferença entre corte e contingenciamento, utilizando também de um jogo retórico para justificar a redução.

Indagado pela imprensa sobre o assunto quando estava na cidade de Dallas, nos EUA, o então presidente Jair Bolsonaro pronunciou:

*Na verdade, não existe corte.* O que houve é um problema que a gente pegou o Brasil destruído economicamente também, com baixa nas arrecadações, afetando a previsão de quem fez o orçamento e, se não tiver esse contingenciamento, simplesmente entro contra a lei de responsabilidade fiscal. Então não tem jeito, tem que contingenciar (EXAME, 2019, s/p).

Por sua vez, corroborando com a narrativa da inexistência dos cortes da pasta da educação, o então ministro da Casa Civil, à época, Onix Lorenzoni, também se pronunciou em coletiva de imprensa no dia 15 de maio de 2019, afirmando que:

O contingenciamento é guardar, é poupar. É como o pai que tem um salário e sabe que tem que comprar o vestido de 15 anos da filha em outubro, mas está em maio. Aí ele vê o que está entrando e o que está gastando e pensa ‘pode ser que não dê’. Então ele contingencia, protege o seu gasto. Isso é uma atividade responsável, é o que o governo está fazendo (EXAME, 2019, s/p).

A fala de Lorenzoni, inclusive, remete a uma perspectiva que coloca em equivalência uma noção de governo da conduta dos homens à lógica do governo da família, modelo esse pautado na comunicação e continuidade de três dimensões: “o governo de si mesmo, que pertence à moral; a arte de *governar uma família* como convém,

que pertence à *economia*; e enfim a ‘ciência de bem governar o Estado’, que pertence à política” (FOUCAULT, 2008a, p. 125, grifo meus). Para Foucault (2008a), a relação entre *moral, economia e política*, nessa forma de pensar as práticas de governo baseadas no modelo de governo da família, dá-se por uma *continuidade ascendente*, pois “[...] quem quiser governar o Estado primeiro precisa saber governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bem, seu domínio; por fim, chegará a governar o Estado” (p. 125); e inversamente, por uma *continuidade descendente*, em que “[...] quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também se dirigem como convém” (p. 126).

Faz-se interessante abrir mais essa janela conceitual para pensar nessas práticas de governo, pois para Foucault (2008a), esse modelo do governo da família, por volta do século XVIII, é suplantado por outro modelo, o governo da população — que em sua multiplicidade passa a necessitar que outras técnicas de governo sejam engendradas a partir do exercício de novas técnicas de poder e emergência e construção de novos saberes. Foucault (2008a) ainda sinaliza que, mesmo com o desenvolvimento de táticas e estratégias voltadas ao governo da população — ambientado também por mudanças nos processos produtivos e laborais decorrentes do funcionamento do capitalismo —, o modelo do governo da família ainda permanece no tecido social, mas de forma restrita e direcionada apenas no âmbito moral e religioso.

Entretanto, é possível fazer algumas ressalvas sobre tal entendimento, visto que pensando o funcionamento dos ataques à educação, no Brasil contemporâneo, a esfera moral e religiosa não se faz de maneira restrita, mas é justamente um dos vetores de seu funcionamento. A fala de Weintraub sobre a suposta balbúrdia existente nas universidades públicas parece ilustrar a força desse componente moral nas estratégias de governo. Entretanto, mesmo que seja necessário demarcar sua força, os ataques à educação não podem ser resumidos e entendidos apenas pelo funcionamento do eixo moral e religioso, necessitando, pois, que se visualizem outros elementos que se acoplam ao mesmo e o fazem funcionar em vias diversas. A acusação de balbúrdia junto à alegada necessidade de contingenciamento permite o funcionamento de uma dobra entre um eixo moral e econômico como forma de justificar o corte de verbas.

Arnaldo Lima, Secretário de Educação Superior do MEC, à época do anúncio do contingenciamento, dissera também que o *bloqueio* era preventivo por conta da situação

econômica do país e que *tal situação (30% de cortes para toda a rede federal de educação) poderia ser revertida, caso a Reforma da Previdência fosse aprovada*, acrescentando também que para liberar mais verbas para as universidades, o MEC adotaria critérios como *qualidade do ensino e a inserção dos alunos no mercado de trabalho* e que os serviços das universidades para os cidadãos devem refletir em *ganhos de inovação e em ganhos de empregabilidade* (G1, 2019).

Ou seja, no mesmo ato de cortar verbas para a educação é possível visualizar como são acionados diversos mecanismos de justificação que visam dar legitimidade ao mesmo. Nesse último caso, noções como qualidade, mercado de trabalho, inovação e empregabilidade parecem agir em conformidade com uma dada racionalidade econômica — e aqui se assume que se trata da racionalidade neoliberal. Assim, em um mesmo ato, que pode ser pensado como algo vinculado a uma decisão de cunho econômico, com a alegada necessidade ajuste fiscal, é possível também identificar o acoplamento de princípios morais como regime de justificação do ataque à educação.

Entretanto, isso não se faz de modo consensual. E esses embates vão dando certos contornos ao jogo de ataque e defesa à educação. A declaração de Weintraub — juntamente com o bloqueio orçamentário de R\$ 2,4 bilhões de toda a rede educacional — produziu uma reação de movimentos políticos e sociais — predominantemente da categoria docente e estudantil —, em que o termo “balbúrdia”, mencionado inicialmente com o intuito de desqualificar a imagem das universidades e institutos federais, foi transmutado por antigos e novos movimentos de defesa da educação.

Essa transmutação do termo pode ser exemplificada quando inúmeros coletivos estudantis, grupos de pesquisa e grupos de extensão das universidades — sobretudo públicas — passaram a criar perfis em redes sociais digitais a fim de divulgar, de forma mais ampla, para toda a sociedade, a importância da produção científica dos espaços formais de ensino, bem como a existência de projetos desenvolvidos nesses espaços que atendem necessidades diversas da população, sinalizando para a importância da manutenção de tais projetos e atividades, que estariam em risco de paralização e encerramento de atividades por falta de custeio financeiro. Além da criação desses perfis, aulas públicas e montagem de estandes em muitos espaços públicos também foram realizadas com a mesma finalidade, objetivando também *aproximar a relação entre universidade e sociedade*, fazendo com que esta entenda a importância daquela (KER, 2019). De um lugar depreciativo, o termo “balbúrdia” passou a ocupar um lugar de

afirmação, sinalizando o regime de positivação das produções acadêmicas e assumindo também um certo juízo de valor: a de uma balbúrdia que é benéfica e necessária à sociedade de um modo geral.

Tal conglomerado de manifestações - nos quais bandeiras e coros de defesa de uma *educação pública, gratuita e de qualidade* fizeram-se notoriamente presentes - foi possível, dentre alguns motivos, visto que a redução orçamentária da pasta da educação foi lida por muitas entidades, coletivos e representações vinculados ao campo da educação, a exemplo da UNE (2019) e da UBES (2019), como um “retrocesso e um desmonte abissal do ensino público, e em especial, um ataque às universidades públicas” (s/p). Talvez, não à toa, muitos desses atos, que foram convocados pelas mais diversas entidades, também foram nomeados de *Greve Geral* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019), sinalizando que não se tratava apenas de uma questão relacionada à educação do país, mas também aos aspectos relacionados à defesa da Constituição Federal, ao alegado contexto de fragilidade da democracia brasileira, à soberania nacional, à construção coletiva de saídas para crise econômica do país, dentre outros.

Analisando outras nomenclaturas utilizadas na nomeação e identificação dos movimentos de defesa da educação de 2019, outro signo interessante utilizado, além da referência à greve, foi o de “tsunami”, o “*Tsunami da educação*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p; UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUDARISTAS, 2019, s/p; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019, s/p). Esse termo pode ajudar a produzir mais algumas reflexões não só sobre o aspecto heterogêneo desse movimento de defesa da educação, mas também sobre sua formação multicausal.

Segundo as próprias entidades estudantis, no ano de 2019 aconteceram três tsunamis da educação, um no dia 15 de maio, no qual o uso de hashtags como #15M (em alusão à data do mês) e #TiraaAMãoDoMeuIF e #TiraAMãoDaFederal, assim como alguns coros de “*tira a tesoura da mão, investe na educação*” foram largamente utilizadas. Além disso, no próprio dia 15 de maio, a tag #TsunamiDaEducação ficou em grande parte do dia no topo dos *Trending Topics* do Twitter. E no site da UNE, o dia 15 de maio assim foi descrito:

A UNE estima que cerca de 1,5 milhão de pessoas estiveram nas ruas em todo país, durante todo o dia 15 de maio “*Dia Nacional em defesa da Educação*”. De acordo com levantamento da entidade, todas as universidades federais e institutos federais paralisaram suas atividades contra os cortes anunciados pelo Ministério da Educação. Os atos aconteceram nos 26 estados e no DF. Em 250 cidades do

país aconteceram manifestações, incluindo todas as capitais (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Além da análise geral do que aconteceu no país, o site da entidade também apontou para algumas especificidades das manifestações e protestos que aconteceram na cidade de Brasília e na cidade de São Paulo. Respectivamente, a publicação da UNE apontou para o cenário dos acontecimentos nessas cidades:

*A balbúrdia dos estudantes de Saúde na UnB foi fazer atendimentos médicos na rodoviária do plano piloto. A universidade está sem aula hoje em protesto [...]. Nesta quarta-feira (15), a aula na rua foi intensa e superlotada. A matéria Defesa da Educação, encheu a avenida Paulista de ponta a ponta com 500 mil pessoas, entre estudantes, professores e movimentos sociais. O recente corte no orçamento das universidades e institutos federais anunciado pelo MEC motivou o chamado ‘tsunami da educação’ que veio forte e cheio de disposição. ‘Estudante na rua, Bolsonaro a culpa é sua’, ou ‘pega o caderno na mão quem defende a educação’ foram os gritos ouvidos durante a manifestação (Alesp) (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).*

Nessa mesma publicação que trata sobre as especificidades das manifestações em defesa da educação que aconteceram em grandes avenidas das cidades de São Paulo e Brasília, a UNE também trouxe o relato de Nayara Sousa, presidente da União Estadual dos Estudantes do estado de São Paulo, à época:

*Neste mês de maio completam-se três anos da ocupação dos estudantes pela implementação de uma CPI [Comissão Parlamentar de Inquérito] que pudesse investigar o roubo das merendas. A Alesp [Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo] se recusava a fazer isso. Contudo, hoje eles implementaram de uma maneira muito fácil uma CPI das universidades estaduais com o intuito de persegui-las e nada mais. Querem acabar com a autonomia e liberdade das instituições com a falsa polêmica de investigar as gestões financeiras. Vamos pra lá para dizer que as [universidades] estaduais também precisam ser salvas, que faltam investimentos e os estudantes exigem isso” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus).*

A referida “CPI das estaduais” citada na publicação da UNE foi criada pelo Ato 32/2019, do Presidente da Alesp Assembleia, mediante Requerimento nº 284/2019, com o objetivo de investigar irregularidades na gestão das universidades públicas no Estado de São Paulo, em especial quanto à utilização do repasse de verbas públicas, e foi concluída no dia 5 de novembro do mesmo ano. A proposição da CPI não foi unânime e já no momento de eleição do presidente e vice-presidente da referida CPI, foram registradas declarações que sinalizavam para a não concordância e objeções à sua implementação. Algumas dessas falas diziam, por exemplo, que o objeto da CPI poderia resultar em ataques a professores, dita pela deputada Isa Pena, à época do Partido Comunista do Brasil – PC do B de SP; ou que a instauração da CPI seria uma ofensa ao Tribunal de Contas,



pois é o órgão competente para analisar as contas das Universidades públicas, além de deter as prerrogativas específicas como órgão auxiliar do Legislativo, fala proferida pelo deputado Barros Munhoz, à época do Partido Socialista Brasileiro – PSB de SP (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019,).

No relatório de conclusão da CPI das universidades estaduais paulistas — um documento com quase 200 páginas — é questionada a perspectiva de otimização dos recursos financeiros das universidades públicas somente a partir do instrumento *gestão*, bem como são elencados alguns elementos que fizeram com que a própria emergência dessa CPI seja entendida como algo contíguo a um cenário de avanços do conservadorismo e do obscurantismo na cena política brasileira. O avanço desse conservadorismo e do obscurantismo é relacionado como um elemento que ataca as universidades, pois há o entendimento de que os mesmos visam cercear as possibilidades de dissensos e do exercício da liberdade, algo que seria próprio e necessário às universidades e a educação de um modo geral (BRASIL, 2019).

Trecho do relatório de conclusão da CPI aponta que a própria universidade não pode ser responsabilizada por questões relacionadas à crise financeira ou econômica.

Entre 2012 e 2017, o número de matriculados na educação superior pública do estado de São Paulo aumentou 20,5% [...]. É importante destacar que, no mesmo período, as receitas da universidade caíram 13,7% [...]. Quando olhamos o período mais recente, entre 2015 e 2017, esse ajuste é mais claro, enquanto o número de matrículas aumenta 14,7% o número de docentes caiu 4,1% no mesmo período. *Não se pode atribuir aos professores e servidores técnicoadministrativos, e mesmo aos atuais reitores, a responsabilização por todos os problemas financeiros. É de se ressaltar o fato de que, em que pese a situação de asfixia financeira das universidades estaduais paulistas, parte da crise deve-se à transferência de responsabilidades do governo do Estado quanto à insuficiência financeira da previdência para a gestão das universidades ao arrepio da lei 1010/07* (p. 195, grifos meus).

Ainda sobre essa CPI das universidades estaduais paulistas, o *Jornal da USP* — da Universidade Estadual de São Paulo — publicou, no ano seguinte à sua conclusão do relatório, a seguinte análise:

O ano de 2019 certamente entrará para a história das universidades estaduais paulistas como aquele em que USP, Unicamp e Unesp foram protagonistas de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) [...]. Os trabalhos da CPI das Universidades estenderam-se por seis meses em um contexto nacional de *grande hostilidade contra o ensino superior público*. Para além dos cortes de verbas promovidos pelo governo Bolsonaro, que afetaram sobretudo as instituições federais, *o que se viu nas redes sociais foi uma verdadeira campanha difamatória fomentada por notícias falsas e comentários preconceituosos sobre o cotidiano nas universidades públicas brasileiras — disseminados, inclusive, pelo próprio ministro da Educação*. Nesses tempos difíceis em que vivemos, clareza e transparência na interlocução com a classe política e com a sociedade — que é, em última instância, quem financia as universidades públicas por meio do

pagamento de impostos — são estratégias valiosas para *combater as forças do atraso e do obscurantismo em sua cruzada contra aquilo que está no cerne de instituições públicas como as estaduais paulistas: o pensamento crítico, a liberdade de cátedra e de pesquisa, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças* (JORNAL DA USP, 2020, s/p).

Percebe-se então que não só no relatório da CPI, como também na análise feita pelo jornal da USP, há uma identificação do governo Bolsonaro com o que é nomeado de obscurantismo, que ataca aspectos que seriam próprios das instituições públicas. Assim, e fechando essa janela sobre um dos pontos que mobilizaram manifestações de rua por parte dos estudantes, especificamente no estado de São Paulo, vale a pena retomar outras publicações sobre o que veio ser configurado como o primeiro tsunami da educação, no ano de 2019. Ao mesmo tempo, essa leitura do que aconteceu em São Paulo — feita tanto no relatório final da CPI como no jornal da USP — não deve ser pensada como algo particular e pontual, pois, como será apontado adiante, essa visão e entendimento também permeia os movimentos de defesa da educação, fazendo também com que se articulem em diferentes frentes e pautas.

Uma publicação sobre as manifestações e protestos ocorridos no dia 15 de maio, disposta no site da ANPG — publicação assinada não só pela ANPG, mas também pela UNE e pela UBES — e divulgada no dia 16 de maio, assim foi intitulada: “*Ontem, nós quem demos aula*”. Além do informe sobre a quantidade de participantes e os estados da federação que aderiram, foi feita também uma análise sobre o contexto em que tais manifestações aconteceram:

*O corte na educação foi a gota d’água que virou um tsunami e não sairemos das ruas até que se reverta essa medida que pode inviabilizar nossas aulas e o funcionamento das instituições educacionais de ensino médio e superior no 2º semestre desse ano. Educação não é gasto e sim investimento. Exigimos o fim dos cortes orçamentários das Universidades Federais, Institutos Federais e das bolsas de pesquisa CAPES. Queremos o cumprimento do Plano Nacional de Educação, o FUNDEB permanente, a revogação da Emenda Constitucional 95 e mais seriedade no debate sobre o financiamento público do nosso ensino [...]. Vamos ensinar que idiota é quem não enxerga a educação como um grande passo rumo à um país verdadeiramente independente. Inútil é quem sucateia o sistema educacional e de pesquisa, colocando em risco o futuro e o desenvolvimento do Brasil. A educação é a agenda mobilizadora que uniu a sociedade brasileira e nos levará a novos rumos.* (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUANDOS, 2019, s/p, grifos meus).

A referência à idiotia e a inutilidade é feita também como resposta à declaração do presidente Jair Bolsonaro, que, quando indagado sobre sua percepção sobre as manifestações do dia 15 declarou que “[...] a maioria ali é militante. Se você perguntar a fórmula da água, não sabe, não sabe nada. São uns idiotas úteis que estão sendo usados

como massa de manobra de uma minoria espertalhona que compõe o núcleo das universidades federais no Brasil” (PODER360, 2019, s/p). Desse modo, o então presidente da república sinalizou o seu entendimento sobre o que acreditava ser próprio às manifestações, aos manifestantes e às universidades federais brasileira, construindo também novas narrativas sobre esses espaços, corroborando com os regimes de justificação para corte de verbas da educação não utilizando somente a prerrogativa do ajuste fiscal como necessidade.

De acordo com matéria publicada no jornal *Folha de São Paulo*, a mobilização em torno da defesa da educação e os protestos de rua contrários aos cortes/contingenciamento de gastos surtiram alguns efeitos:

[...] uma semana após a mobilização o governo repôs parte da verba contingenciada da área. Com o uso de recursos de uma reserva, destinou ao Ministério da Educação um total de R\$ 1,6 bilhão — 21% do valor que havia sido contingenciado (R\$ 7,4 bilhões). Nas universidades federais, o corte chega a R\$ 2 bilhões, o que representa 30% da verba discricionária (CANCIAN, 2019, s/p).

Ainda sobre o dia 15 de maio, em publicações da UBES, UNE e ANPG, também foi feito o chamado para novos atos, programados para o dia 30 do mesmo mês. O 30 de maio, então, dia de novos protestos e manifestações, veio a ser configurado, pelas entidades estudantis, como o segundo tsunami da educação daquele ano.

Segundo as entidades, as manifestações de 30 de maio tiveram uma adesão ainda maior, contabilizando cerca de 1,8 milhões de pessoas em todo o país. No site da ANPG, disposto com foto de cartaz escrito “Balbúrdia é cortar dinheiro da educação”, foi analisado que esse contingente populacional que aderiu às manifestações “*é demonstrativo da ampla adesão que a luta contra os cortes na educação e na ciência conquistaram na sociedade*” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUANDOS, 2019, s/p, grifos meus). Diversas entidades ainda ressaltaram que as manifestações em defesa da educação não estavam pautando apenas questões de âmbito educacional e foram enfáticas em demarcar que questões como: saída da crise econômica, fortalecimento da democracia brasileira, proposição de alternativas para geração de emprego e renda, e combate às opressões e discriminações das mais distintas formas — étnicas, de gênero, de classe e etárias — passariam, necessariamente, pela construção/execução de um projeto educacional de valorização da educação pública e maior financiamento para a mesma (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUANDOS, 2019). Esses elementos foram colocados, muitas vezes, como condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento do

país, garantia da democracia e da soberania nacional. Em algumas dessas manifestações de rua, conhecidas frases, a exemplo da “*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*”, de autoria do teórico e educador Paulo Freire, eram estampadas em faixas e cartazes.

Uma publicação intitulada “10 cartazes que dizem tudo sobre o corte de gastos da educação”, postada no site da UBES, dispõe logo no início a foto de um manifestante com um cartaz na mão contendo a seguinte frase: “O governo não poder dar educação, porque a educação derruba o governo” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTA, 2019, s/p), sinalizando para uma concepção de oposição entre educação e governo, o que leva também a perspectivar uma concepção de Estado baseada numa centralidade, que dispõe de aparelhos ideológicos. Alguns outros cartazes continham os seguintes descritores e *hashtags*: “Conhecimento destrói mitos #tiraamaodomeuIF”; “Educação não é gasto, é investimento. #TiraamaodomeuIF”; “A crise na educação não é uma crise, é um projeto – Darcy Ribeiro. #Nenhumdireitoa menos”; “Bolsonaro, eu luto pelo que te faltou: escolas, livros e professor”; “Não é escola sem partido, é partido contra escola”; “Educação não é esmola”. Assim, embora o cenário de construção desse movimento de defesa da educação tenha ganhado maior corpo a partir do entendimento de que instituições e aspectos vinculados à educação estavam/estão sob ataque (a verba de escolas e universidades públicas, além da difamação do que é feito e construído nesses espaços), também houve o entendimento de que o ataque às instituições educacionais não foi/é um ataque somente à educação (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019).

Mas, para além da análise dos efeitos nefastos que o corte de verbas na educação produz para a sociedade como um todo, na percepção dos movimentos de defesa da educação, talvez seja interessante analisar também como se produz um certo misto de sentimentos: o de *otimismo e confiança em torno da educação*, por ser benéfica à sociedade, fazendo com que seja necessário ser vigilante na proteção e à educação; e o de desesperança e insegurança, quando se entende que a educação está sob ataque, fazendo com que seja necessário defendê-la por haver o entendimento de que esse ataque desemboca em prejuízos e retrocessos não só para a educação. De um modo geral, esses elementos parecem sinalizar para a existência de uma premissa: o modo de funcionar da defesa da educação, no Brasil, extrapola o próprio campo da educação e pode se relacionar com diversos aspectos e elementos do tecido social. Talvez, entretanto, isso não seja uma

premissa, mas o modo de existência e de funcionamento desses movimentos de defesa da educação, articulada pelo próprio entendimento do que ela é, e como esse entendimento pode se articular ou não com a defesa da educação pública.

Com efeito, a percepção sobre essa forma de funcionamento dos movimentos de defesa da educação parece um tanto óbvia, mas essa percepção também leva a outras questões: *como definir a defesa da educação, e sobretudo a educação pública, no Brasil contemporâneo, distinguindo pautas do campo da educação das pautas que não seriam desse lugar? É possível fazer uma distinção dessa ordem?*

Tal questionamento ainda se faz válido quando se leva em consideração as manifestações brasileiras de defesa da educação do ano de 2019, visto que, não raro, facilmente foi possível assistir uma equivalência entre defesa da educação e defesa da democracia, entre defesa da educação e a defesa da soberania nacional, entre defesa da educação e defesa da Constituição de 1988 — apenas para citar algumas. Tais equivalências podem ser percebidas quando cartazes, faixas, gritos em coros e notícias entraram cena, nesse período, com enunciados que colocam em igualdade a defesa da educação com a defesa de direitos trabalhistas e outros direitos humanos, com a defesa da democracia, com a defesa da soberania nacional, com a defesa do desenvolvimento nacional, com a defesa do meio ambiente, com a defesa do Sistema Único de Saúde - SUS, com a defesa do serviço público, dentre tantos outros... A complexidade do próprio conceito de educação, de algum modo, também permite com que a defesa desse componente abrigue elementos às vezes até distintos. Afinal, “o conceito, muitas vezes, é mais dissenso que consenso” (GALLO, 2000, p. 3). Acrescentando ainda o adjetivo “pública” à educação, isso também acrescenta novas significações e perspectivas, nessa historicidade e espacialidade aqui trazidas, de modo que é ainda necessário demarcar que o “conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade, que produz/cria uma nova significação” (Ibid, p. 6).

Tomando o alargamento e a polissemia do conceito de educação, o que não caberia nos movimentos da defesa da educação pública? E por que? E qual assinatura pode ser dada na construção desse plano “defesa da educação (pública)”, no recorte aqui estabelecido?

Percorrendo o caminho inverso, *seria possível dizer que a luta em defesa da democracia, da soberania nacional ou do desenvolvimento necessariamente leva a uma defesa da educação?* Fazendo uma alusão à propriedade comutativa dos princípios

matemáticos, a ordem dos fatores, nesse cenário, poderia alterar o resultado? *Dependendo da pauta que se defenda, e da entrada que é feita nas lutas políticas dos movimentos sociais, sempre será possível chegar também a uma defesa da educação?* Essas são algumas questões sobre as quais este trabalho se debruça.

As mobilizações em torno da defesa da educação parecem, então, funcionar também como uma defesa de pautas e temáticas que envolvem questões de toda a sociedade. Em nome da educação, os movimentos de defesa da educação agem também em nome da defesa da sociedade. E também quando são feitos ataques à democracia, aos bens públicos, às possibilidades de vivência comunitárias baseadas na diversidade, aciona-se também a necessidade de defesa da educação, no entendimento dos movimentos que buscam defendê-la.

Como dito anteriormente, pensar sobre essa relação entre educação e sociedade exige que algumas reflexões sejam feitas sobre a formação de equivalências entre a defesa da educação, defesa da soberania nacional, defesa do desenvolvimento do país, defesa da democracia, defesa da Constituição, dentre outros.

A ANPG, por exemplo, coloca de forma categórica a defesa da educação e do desenvolvimento da pesquisa científica através da defesa da pós-graduação e dos pós-graduandos, como um elemento de defesa da soberania nacional:

*A ANPG acredita no desenvolvimento da pesquisa como alavanca central para o desenvolvimento do país. Este instrumento é o que garante a soberania da nossa nação [...]. Para garantir a aceleração do desenvolvimento brasileiro é preciso investir em muita pesquisa e produção de novas tecnologias [...]. Esse investimento precisa se reverter em qualidade de pesquisa, através da garantia de direitos à maioria dos pesquisadores desse país: os Pós-Graduandos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDO, s/a, s/p).*

Talvez, porém, sejam justamente todos esses elementos múltiplos e diversos que possibilitem pensar os enunciados de defesa da educação através de uma analítica da formação discursiva. Mesmo em sua heterogeneidade — a defesa da educação que defende tantas coisas e é igualada a tantas outras —, há um efeito unitário nessa discursividade que parece blindar, justamente, a identificação da dispersão e da multiplicidade composta nessa gramática da “defesa da educação”. Ao mesmo tempo, ao “abrigar” essa multiplicidade, essa formação discursiva também parece jogar com a inevitabilidade de que defender a educação implica em defender toda essa variedade de elementos. Mas é justamente sobre essa inevitabilidade que se faz necessário problematizar, a fim de pôr uma lupa que amplie e detalhe os elementos aparentemente coesos inscritos e envoltos na defesa da educação.

Sobre essa problematização das igualdades identificadas nas formações discursivas, os apontamentos de Deleuze (2013) funcionam como um instrumento viável para analisar esse conjunto aparentemente harmonioso presente nas lutas políticas em torno da defesa da educação.

[...] se somos levados a denunciar as falsas repetições determinando a formação discursiva à qual pertence um enunciado, descobriremos, em compensação, fenômenos de isomorfismos ou de isotopia entre formações distintas. Quanto ao contexto, ele nada explica, porque sua natureza varia conforme a formação discursiva ou a família de enunciados considerados. Se a repetição dos enunciados tem condições tão estritas, não é em virtude de condições exteriores, mas da materialidade interna que faz da própria repetição a força característica do enunciado. É que um enunciado se define sempre através de uma relação específica com uma *outra coisa* de mesmo nível que ele, isto é, uma outra coisa que concerne a ele próprio (e não a seu sentido ou seus elementos) (DELEUZE, 2013, p. 22-23).

Por isso, apesar das pautas em torno dessa formação discursiva “defesa da educação” serem apresentadas historicamente, na prática, com esse mesmo significante “defesa” — mesmo com a variação das pautas a serem elencadas —, a “continuidade” dessa defesa não pode ser pensada desconsiderando suas próprias rupturas e as circunstâncias de aparecimento, como se os enunciados dessa formação estivessem vínculo estrito a esse significante.

Mais do que buscar a permanência dos temas, das imagens e das opiniões através do tempo, mais do que retrazar a dialética de seus conflitos para individualizar conjuntos enunciativos, não poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas? (FOUCAULT, 2014b, p. 45).

É interessante, inclusive, pensar que o termo “defesa da educação”, nos movimentos de sua defesa, pode aparecer tanto como uma formação discursiva abrigando elementos heterogêneos, múltiplos e, às vezes, díspares, como também como um enunciado, colocando-se como algo evidente e autoexplicativo. Isso parece colocar a formação discursiva *defesa da educação* também como um elemento tautológico: defende-se a educação para defender a educação, através de um recurso nominalista. Entretanto, “o enunciado é em si mesmo repetição, embora o que ele repete seja ‘outra coisa’” (DELEUZE, 2013, p. 23). É, pois, a repetição dessa ‘outra coisa’ que interessa investigar neste trabalho.

Durante algumas manifestações de rua em defesa da educação de 2019, a fala do presidente de uma das entidades diz que “*não existe Brasil desenvolvido, soberano e independente sem investir na educação pública*” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p, grifos meus). Desenvolvimento, soberania

e independência do país, nessa perspectiva, estão condicionados ao investimento na educação. Aqui, inclusive, é possível devanear sobre as possibilidades de investimento, mas não só de investimento financeiro, mas de investimento de atenção, de desejo, no futuro etc. E esse enunciado demarca que não se trata do investimento em qualquer modalidade educacional, mas na educação pública.

Tomando tais possibilidades, a lista de equivalentes e condicionantes da defesa da educação não se esgota aí. Talvez, não seja correto falar de um sistema de equivalência, mas de uma equação que coloca diversos componentes — defender a educação é defender a democracia, é defender a soberania, é defender a constituição etc. — em pé igualdade (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p). Afinal, o enunciado que se repete é “defender a educação é defender...”, de modo que o fim da frase pode variar a depender das contingências das pautas a serem reivindicadas e defendidas em dada espacialidade e historicidade.

Tal igualdade (ou as múltiplas possibilidades de igualdade) parece reafirmar — mas também questionar — a “premissa” anterior, a que assumia que questões relacionadas à defesa da educação, no Brasil, extrapolam o próprio campo da educação. Ora, nesse jogo de equivalências e/ou igualdades nas formas de defesa, talvez não seja possível dizer que algo da educação é extrapolado, pois o próprio limite do que é a defesa da educação não é possível definir de modo inicial. Ou seja, nesse cenário de defesa da educação, essa defesa se relaciona com diversos outros aspectos do tecido social, pois facilmente com ele se co(n)funde.

Como se dá, porém, essa co(n)fusão, no funcionamento dos movimentos de defesa da educação? Que condições de possibilidade permitiram/permitem essa permeabilidade da defesa da educação com um amplo conjunto de outras lutas e formatos de defesa? Seria essa permeabilidade algo específico do campo da educação? Ou enunciados — hipotéticos, é válido salientar — como “*defender a saúde é defender a democracia*” ou “*defender a assistência é defender a soberania nacional*” teriam o mesmo efeito de verdade e força de legitimação nas redes de poder desses movimentos políticos e sociais? A hipótese levantada aqui é que esses enunciados supostos aparecem como hipotéticos justamente porque somente por meio e através da defesa da educação é possível fazer tal infinidade de correlações. Mas, *se é percebido que o ataque à educação não é um ataque somente à educação, por que vem da educação o poder aglutinador da defesa de outras pautas?* A suspeita levantada é que essa configuração da defesa da



educação também se dá também como resposta ao modo como o ataque à educação é feito, no qual é possível perceber elementos relacionados a uma dada racionalidade econômica acoplada a aspectos religiosos, morais e políticos, dimensionando ainda algumas tensões sobre a concepção de democracia e o papel da educação no funcionamento de uma sociedade democrática, tanto em âmbito real como virtual. Ou seja, através de múltiplos formatos de ataque à educação, embora sistemáticos, é possível perceber também múltiplos formatos de defesa. Por isso, para seguir com tais problemáticas, faz-se necessário circunstanciar de forma mais detalhada as próprias práticas discursivas e não discursivas em torno da defesa da educação.

A definição de práticas discursivas e não discursivas, por sua vez, pode ser conceituada do seguinte modo: “os dispositivos e práticas não discursivas intervêm naquilo que *fazemos* (as ações possíveis ou prováveis), e os dispositivos ou práticas discursivas intervêm naquilo que *dizemos* (os enunciados possíveis ou prováveis)” (LAZZARATO, 2011, p. 90). Chantal Moufee (2019, p. 115) ainda acrescenta que prática discursiva não se refere “a uma prática que diga respeito exclusivamente à fala ou à escrita, mas a práticas significativas nas quais significação e ação, componentes linguísticos e afetivos, não possam ser separados”. A autora aponta que é através da entrada “em práticas significativas discursivas-afetivas, envolvendo palavras, afetos e ações, que agentes sociais adquirem formas de subjetividade” (Ibid, p. 115). Ou seja, as palavras não descrevem as “coisas” e afetações no mundo, como se essas estivessem em exterioridade ao ato de nomear e de toda a política envolta a esse ato, mas são conformadas pelos recursos discursivos.

As matrizes discursivas devem, portanto, ser consideradas como geradoras não apenas de enunciados, mas de estruturas afetivas (gostos e desgostos, ódios e amores, objetos de admiração e repulsa [...]) identificação e pertencimento, formas de autonarração e de autoentendimento — todas as condições latentes para o que pode ou não vir a desenvolver como subjetividade política mobilizada e plenamente consciente (NUNES, 2019, p. 27).

Com efeito, utilizando esse operador analítico como mote, o recorte para o ano de 2019, como dito anteriormente, deu-se como uma entrada inicial. Optou-se pela entrada nesse marcador temporal, pois nele foi possível perceber alguns elementos relacionados ao corte de verbas nas políticas públicas em educação — que não é uma especificidade desse ano — que abrigaram outros regimes de justificação, de forma mais evidente, para além do ajuste fiscal, que foi um elemento preponderante utilizado como justificativa em anos anteriores. E embora tenha permanecido, pareceu ganhar reforços.

Destarte, tomando essa referência de práticas discursivas e não discursivas como horizonte de análise e construção deste trabalho, quando se trata da análise de ações e de enunciados prováveis, não se deixa de pensar na empiria das ações e na materialidade dos discursos, mas indaga-se porque determinadas ações e produções discursivas são efetivadas, excluindo-se, com isso, a possibilidade de emergência de inúmeras outras. Ou seja, não é uma análise do que poderia ter acontecido, sustentando-se na lamentação e/ou na nostalgia, mas na análise das condições de possibilidade do que torna algo possível, seja um discurso ou uma ação.

Tais questões, entretanto, não devem ser tomadas numa intenção essencialista em demarcar o que consiste, de fato, a defesa da educação ou mesmo em definir o que é ou o que não é defesa da educação. O “objeto” de estudo que está sendo analisado aqui, na verdade, não é um objeto — se é que essa acepção faça sentido —, mas um movimento que age, que pulsa, que transforma, que se transforma e deixa rastros. É no acompanhar dos fios e pistas desses rastros que será possível operar uma analítica sobre a formação discursiva da defesa da educação, seus regimes de verdade e suas formas de perpetuação e legitimação nas redes de poder. Ou, seja, não se trata de demarcar o que é a defesa da educação, mas de atentar para o seu campo múltiplo de relações possíveis. Afinal, “[...] fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (FOUCAULT, 2014, p. 35).

Com efeito, para caminhar com a pergunta “*Por que vem da educação o poder aglutinador de outras pautas das luas políticas contemporâneas?*”, talvez também possa ser interessante *atentar para o que não pode ser considerado defesa da educação* no âmbito discursivo e em suas relações de poder correlatas. Tal “permissibilidade” não está vinculada apenas a uma dimensão conceitual do que seria a defesa da educação, como se tal dimensão linguística e etimológica estivesse fechada em si mesmo e fosse, por si mesma, explicável. Para além da polissemia das palavras *defesa* e *educação* — acrescida ainda do adjetivo *pública* —, a questão sobre o que pode ou não ser considerado defesa da educação envolve também uma análise do jogo de forças e dos embates que justificam e legitimam determinado enunciado.

Na demarcação das singularidades do jogo de ataque e defesa da educação, muito mais do que averiguar se a educação está sendo defendida ou não, com a eleição de

um enunciado supostamente mais fidedigno à defesa da educação, trata-se também de pensar o que tem sido perspectivado como ataque e porquê, e que reações são dispostas como efeitos desse ataque. Ou seja, como há o entendimento por parte de algumas categorias dos movimentos de defesa da educação de que foi a educação pública um dos principais alvos de ataques de determinado modelo de gestão e racionalidade de governo, faz-se importante não só atentar para o que foi colocado como estratégia de defesa, reação e contra-ataque, como também identificar como esse jogo de ataque e defesa foi percebido, narrado e registrado. Afinal,

[...] os enunciados e as enunciações agem sobre uma multiplicidade de públicos (cidadãos, mídias, universitários, eleitos nacionais e locais, categorias socioprofissionais, etc.) utilizando diferentes técnicas de produção de sentido e de comunicação, segundo uma lógica de diferencial dos públicos e de constituição da opinião (LAZZARATO, 2011, p. 91).

Assim, na busca de tentar circunscrever e delimitar alguns desses enunciados da defesa da educação, seguiu-se com a catalogação das notícias postadas em *websites* de algumas entidades da sociedade civil autoproclamadas defensoras da educação, como também a inserção de alguns conteúdos jornalísticos que buscaram noticiar as manifestações de 2019. Esses artigos jornalísticos apareceram, nesta pesquisa, como um efeito do que foi noticiado nos websites de entidades estudantis, visto que os websites das entidades de forma recorrente também se utilizavam dessas referências.

Nessa catalogação, o ano de 2019 entra em cena como um ano de acontecimentos disparadores para a análise da defesa da educação no Brasil, mas não pode ser tomado como o único ano de acontecimentos importantes para os movimentos de defesa da educação, visto que, como será apontado a seguir, as entidades eleitas como produtoras de fontes para esta pesquisa apresentam um histórico longínquo de atuação no país, tanto na contraposição como na coprodução de propostas/ações de execução de um projeto educacional a nível nacional. Essa atuação, portanto, não se iniciou ou se encerrou no ano de 2019, de modo que o referido ano deve ser entendido muito mais como um ponto de entrada possível, mas não o único e/ou inevitável. Tanto que posteriormente, operou-se com o recuo e avanço temporal para os anos de 2018 e 2020, respectivamente.

Com o levantamento inicial foi possível catalogar, no ano de 2019, 550 publicações, sendo 189 do site da UBES, 214 do site da UNE, e 147 do site da ANPG.

No caso da ANPG, especificamente, foram retiradas as publicações assinadas como artigo de opinião, de autoria de uma ou mais pessoas. Tais notícias não entraram no levantamento, visto que, no próprio website, estava sinalizado que a opinião do autor ou

autora da referida publicação não necessariamente correspondia ao posicionamento da entidade sobre o assunto/temática publicado. No caso da UBES e UNE, as publicações assinadas não foram excluídas, mas entraram no levantamento, visto que tal consideração sobre a possível incompatibilidade entre autor/autora e entidade não estava disposta. Além disso, ainda no caso da UNE e UBES, muitas das publicações assinadas pelo nome dos autores ou autoras ainda eram identificadas como pessoas que ocupavam alguma função na diretoria da respectiva entidade, sinalizando, com isso, que determinado entendimento do autor/autora da publicação também pode ser lido como um posicionamento da própria entidade, naquela gestão.

Para tal catalogação, foram produzidas três tabelas, uma para cada entidade, com as seguintes informações: sequência da notícia, em termos ordinais; a data de sua publicação; o título da notícia; um resumo da mesma; e o link de acesso. Das três entidades, o website da UBES é o que dispõe de maior mobilidade de navegação, sendo possível avançar e retornar a diferentes abas de notícias com maior facilidade. Além disso, as notícias publicadas pela UBES possuem maior quantidade de hiperlinks, e em muitas delas há a mescla de recursos linguísticos, como a utilização de *memes* — termo popularmente utilizado para se referir a acelerada absorção e ampla disseminação de uma ideia ou conceito específicos que são apresentados ou complementados com texto escrito e/ou imagens, na web (LIMA-NETO, 2020). No layout do site da UBES, também é exibido, de forma contígua, os *tuites* de atores sociais da cena política brasileira, não sendo, necessariamente, apenas postagens de questões vinculadas ao campo político, orçamentário e/ou jurídico da educação brasileira, mas ao cenário político, econômico e social de um modo geral. Já as publicações que continham textos com maior quantidade de conteúdos e maior número de caracteres puderam ser identificados no site da ANPG. Já o site onde foi encontrada maior dificuldade para percorrer publicações mais antigas foi o site da UNE, visto que não é possível, por exemplo, avançar na aba de notícias da página 1 para a página 15, sendo necessário percorrer gradativamente toda a sequência do caminho até se chegar às notícias de determinada época ou aba de página. Durante o processo de catalogação, o layout do site foi modificado, mas se manteve essa dificuldade de mobilidade para o acesso de notícias mais antigas. Em virtude dessa dificuldade, foi enviado um e-mail para a entidade a fim de que se obtivesse uma otimização na catalogação das notícias do ano desejado — no caso, o ano de 2019 —, mas não houve retorno da entidade.

Também foi possível perceber como algumas notícias eram repetidas, com certa frequência, como: informações sobre a carteira de estudante; histórico da lei da meia entrada, que regulamentou o uso da “carteirinha do estudante”, entendida como uma importante vitória do movimento estudantil; dados sobre os problemas e as consequências em se obter uma carteira de estudante falsificada; e apontamentos sobre a importância em se obter a carteira de estudante vinculada a alguma entidade estudantil oficial e regulamentada, sendo tal ato um incentivo financeiro à UBES, UNE ou ANPG para financiamento de campanhas e organização da agenda de lutas e campanhas relacionadas à pauta da educação. Em praticamente todas as notícias com esse teor, links para fazer a solicitação da carteira, pelos estudantes, estavam dispostos.

A Carteira Nacional, documento juridicamente conhecido como “Carteira de Identificação Estudantil - CIE” foi regulamentada em 2013 com a Lei Federal nº 12.933. Essa lei trata especificamente da meia-entrada estudantil e prevê um modelo nacional unificado, que é organizado pela UNE, ANPG, UBES e pelo Instituto Nacional de Tecnologia da Informação - INTI. Essa lei está em consonância com alguns acontecimentos do referido ano, visto que foi também em 2013 que foi criado o “Estatuto da Juventude”, com a Lei Federal nº 12.852/2013, que estipula e debate sobre os direitos dos jovens e as políticas públicas voltadas para eles, incluindo o direito ao documento do estudante (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019).

Entretanto, uma proposta veiculada pela Medida Provisória – MP 895/2019 quis alterar a referida lei e levar para a alçada do MEC a responsabilidade pela emissão das carteiras, com a alegação de que uma carteira digital emitida pelo ministério seria mais barata, algo questionado pelas entidades estudantis, em virtude do enorme gasto publicitário veiculado a fim de aprovar a MP, que não se efetivou por não ter sido votada no Congresso durante 5 meses (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p). Além disso, para as entidades estudantis aqui analisadas, a tentativa de aprovação da referida MP “foi mais uma tentativa autoritária do governo Bolsonaro de impor sua agenda de perseguição política aos que considera adversários” (Ibid, s/p), por tentar retirar das mesmas um dos vetores que financiam o movimento estudantil no Brasil.

Ainda sobre a repetição de algumas notícias, no caso da UBES, além dos conteúdos sobre carteira do estudante, também foi possível perceber uma grande frequência de postagens sobre a Identidade Jovem - ID Jovem. Esse documento funciona como uma identificação oficial do estudante, e também beneficia jovens de até 29 anos em

situação de vulnerabilidade social e inscritos no Cadastro Único (dispositivo vinculado ao Sistema Único de Assistência Social – SUAS) a comprarem passagens interestaduais com 50% ou 100% de desconto, a depender da disponibilidade de vagas. Ele também é entendido pela entidade como um incentivo à educação e à formação do estudante, visto que, tal benefício permite maior acesso aos diversos bens culturais do país.

Além dessas repetições nos websites de cada entidade de publicações específicas e direcionadas a um certo público estudantil (da educação básica, do ensino superior ou da pós-graduação), também foi possível perceber a repetição de alguns conteúdos factuais, que não diziam respeito a um público específico, mas ao aspecto de conjuntura nacional. Isso se deu também porque muitas notas de repúdios eram assinadas pelas três entidades, além de algumas outras.

Verificou-se também que somadas às notas e informes sobre agenda de manifestações, algumas publicações eram contingentes ao período do ano, onde eram feitas menções a datas como ; 8 de março, Dia Internacional da Mulher; 1º de maio, Dia do Trabalhador; 14 de maio, Dia Nacional da Luta Antimanicomial; 11 de agosto, Dia do Estudante; 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, dentre outras. Isso sinaliza como questões relacionadas ao mundo do trabalho e ao universo estudantil também são apresentadas em conjunto com questões das lutas feministas, antirracistas, sindicais, ambientalistas etc. É válido salientar ainda que tais questões não foram restritas às datas, mas se fizeram presentes em diversas publicações, compondo também as temáticas e agendas de luta/eventos organizados por essas entidades. E outras publicações relacionadas a eventos históricos do movimento estudantil brasileiro também estiveram presentes. Um desses conteúdos dizia respeito à morte do estudante secundarista Edson Luís, em 1968, durante o Regime Civil-Militar. Sobre esse acontecimento, postagens sobre a morte do estudante foram publicadas com o mesmo conteúdo tanto no site da UNE como no site da UBES, com alguns relatos e registros sobre o fato, como é possível visualizar em publicações da UNE e UBES:

Edson fazia parte da FUEC – Frente Unida dos Estudantes do Calabouço. No dia em que morreu com um tiro, policiais tentavam reprimir um protesto pelo preço da comida do Calabouço. Uma mentira que insistem em repetir sobre a ditadura é que “as escolas eram melhores”. Veja só: em 1969, a Emenda Constitucional número 1 desobrigou o Estado de reverter 12% do PIB para Educação. O percentual caiu de 7,6%, em 1970, para 4,31%, em 1975. Ficou em 5% em 1978. Quem podia começou a ir para escola particular. [...] No velório de Edson Luís, pela primeira vez em quatro anos, desde o Golpe de 1964, a população em peso foi às ruas indignada. “Mataram um estudante. Podia ser seu filho”. A manchete chocou até a classe média [...]. Incomodado com o levante popular, o Exército baixou medida: “As autoridades não permitirão atos públicos após as missas”.

No sétimo dia de Edson Luís, a Igreja da Candelária foi cercada pela cavalaria e os presentes só puderam sair cercados pelos padres (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019; UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p).

Para além da referência à biografia do estudante, assassinado pelos militares, as publicações também apontavam para os desdobramentos dessa morte, que, para a entidade, teve efeitos também políticos, pois após o assassinato do estudante “o acirramento entre estudantes e Exército só aumentou, com mais protestos relâmpagos e mais violência explícita. A Passeata dos Cem Mil, em 1968 na Cinelândia, Rio de Janeiro, foi a demonstração de que a sociedade não concordava com isso” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019; UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTA, 2019).

Isso também foi possível porque o referido estudante não era vinculado a partidos ou organizações políticas de contestação ao regime e, portanto, não poderia ser alocado facilmente sob o signo do *subversivo* e/ou *inimigo interno da nação* — uma das estratégias usadas pelo regime ditatorial para justificar a perseguição e o desmantelamento de organizações estudantis. Sua reivindicação era, sobretudo, sobre as condições das refeições de um restaurante estudantil, o Restaurante Central dos Estudantes, conhecido como o restaurante do Calabouço.

Vale ressaltar ainda que tais notícias com teor histórico não eram colocadas apenas com o intuito de rememorar situações, mas apontavam para uma conexão com os aspectos atuais da luta política de defesa da educação. A exemplo das notícias sobre a morte de Edson Luís, há a demarcação de que a luta por Assistência Estudantil, como a da reivindicação pela existência ou melhoria de condições de um restaurante universitário, é uma pauta histórica do movimento estudantil brasileiro e que também faz parte da pauta das lutas de defesa da educação. Algumas notícias dos sites da UNE, inclusive, dedicavam espaço para relatar as paralizações e greves estudantis em algumas universidades devido ao aumento nos valores das refeições oferecidas pelos Restaurantes Universitários - RU das respectivas universidades, bem como das vitórias estudantis de algumas universidades estaduais que implementaram uma regulamentação da Assistência Estudantil nas mesmas.

Assim, tomando como referência alguns planos desse “quadro” da defesa da educação — que não é pintado de maneira unidimensional —, é possível dizer, então, que para o “tsunami da educação” acontecer, em 2019, foi necessária a convergência de

inúmeras outras “ondas” menores, surgidas pelos mais diversos “abalos”, o que torna necessário identificar as condições de possibilidade que permitiram tal convergência.

Partindo de uma definição técnica, sabe-se que os tsunamis, geograficamente, podem ser compreendidos como ondas gigantes e descomunais que se formam em decorrência da queda de meteoritos ou de abalos sísmicos através da movimentação abrupta das placas tectônicas. Assim, pode ser entendido como um fenômeno complexo que se forma nos oceanos, caracterizando-se pela produção de sucessivas ondas de grande extensão, que tomam uma forma única, agigantando-se em tamanho e velocidade, na medida em que percorre grandes extensões marítimas, avançando ainda para além da costa do mar (FREITAS, 2020). Quando avança para além da costa, o tsunami também assume grande poder de destruição, visto que as ondas quebram de forma muito violenta quando chegam ao litoral (*Ibid*).

Assim, para além da identificação de alguns dos fatores que permitiram a formação do tsunami da educação, faz-se interessante também atentar para os efeitos do mesmo. *O que o tsunami da educação destruiu?* Quais ataques à educação puderam ser barrados com o avançar do mesmo?

Ao finalizar o levantamento e a análise das publicações da UBES, UNE e ANPG do ano de 2019, foi possível perceber, então, que, apesar dessa narrativa da grande onda ter se apresentado na configuração espacial e temporal do ano de 2019, algumas muitas “pequenas ondas” emergiram de questões de anos anteriores. Inclusive, algumas notícias do ano de 2019 retomam diversos acontecimentos de outrora, tais como: o processo eleitoral do ano de 2018, com intervenções jurídicas de cerceamento da liberdade em escolas e universidades; o impedimento do ex-presidente Lula de concorrer nas eleições de 2018; as medidas tomadas pelo Congresso Nacional, em 2017, na definição de um teto de gastos em pastas relacionadas a áreas do campo social, da educação e da saúde; a formação e o processo de *impeachment* da presidente Dilma Roussef, no ano de 2016, processo esse compreendido por essas entidades como um *golpe à democracia* brasileira; o avanço de pautas e políticas neoconservadoras no Brasil, entendidas como evidentes pelas entidades estudantis, no processo eleitoral de 2018, na proposição de projetos relacionados ao Escola Sem Partido e outros vinculados à militarização das escolas; os avanços e os retrocessos na execução de um Plano Nacional de Educação – PNE do decênio 2014-2024, elaborado, inicialmente, em um contexto político, econômico e social muito diferente do ano de 2019; os efeitos da confluência da milícia com a política institucional brasileira, na



qual o assassinato vereadora da cidade do Rio de Janeiro, Marielle Franco, é identificado diversas vezes como um grande expoente do contexto de injustiça e do avanço da militarização que caracterizam o país, como também de uma estrutura social patriarcal e misógina que não permite que mulheres ocupem espaço de deliberação na política institucional, dentre outros.

Feito esse dimensionamento geral, vale insistir em mais alguns detalhamentos sobre o cenário de ocorrência dos Tsunamis da Educação no ano de 2019. Esses detalhamentos também servirão de base para entender como algumas pautas e bandeiras de luta não podem ser contornadas apenas por esse ano. Assim, curiosamente, ao mesmo tempo em que serão feitas especificações, elas também ajudarão a fazer outras associações sobre a relação entre o Estado e a manutenção e desmantelamento de políticas públicas e sociais de uma forma mais ampla.

### **2.2.1. Algumas especificidades do Tsunami da educação**

Como dito anteriormente, o termo *balbúrdia* — usado inicialmente por Weintraub para depreciar os estudantes, professores e as universidades de um modo geral — foi transmutado pelos movimentos de defesa da educação para afirmar e posicionar a importância e os benefícios da educação e das universidades públicas para a sociedade. E o mesmo parece ter acontecido com o termo tsunami.

Ao participar de um evento, em Brasília, DF, no dia 10 de maio — dias antes do nomeado primeiro tsunami da educação — com dirigentes da Caixa Econômica Federal, Jair Bolsonaro fez alguns pronunciamentos. Segundo o site de notícias G1, Bolsonaro falou que os problemas que a Caixa Econômica enfrentava se dava em “razão de indicações políticas feitas por governos anteriores para cargos no banco” (MAZUI, 2019, s/p) e que as indicações que iria fazer, como em todo o seu modelo de gestão, seriam técnicas e não políticas. E, nesse mesmo evento, sem elucidar sobre ao que estava se referindo, acrescentou: “Alguns problemas? Sim. *Talvez tenha um tsunami na semana que vem*” (Ibid, 2019, s/p, grifos meus).

Utilizando essa referência e em decorrência do anúncio do contingenciamento das verbas para a educação, o movimento estudantil, então, “respondeu” com o tsunami da educação. Para Pedro Gorki, um dos dirigentes da UBES, na época, o corte do orçamento da rede pública de educação, anunciado pelo Governo Federal como uma penalização para

o que era apontado como balbúrdia, “foi a gota d’água que virou um tsunami” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p).

Além disso, outra referência que surgiu como resposta às falas e atitudes de pessoas ligadas ao poder executivo foi a utilização das tags #TáChovendoProtesto durante as manifestações do dia 15 de maio, como resposta a um vídeo postado por Weintraub em sua conta do Twitter em que performava com um guarda-chuva que o protegeria de supostas *fakenews* espalhadas sobre ele, sobre o governo e sobre as motivações para os cortes de gastos da educação via MEC<sup>1</sup>. A UNE (2019, s/p) também tomou o vídeo como referência para dar um recado e, usando uma de suas redes, proferiu: “prepara o guarda-chuva, ministro, porque tá chovendo protesto”.

Esse jogo de reações e respostas, que levaram a outras ações, pareceu ser o próprio mecanismo de reatualização do movimento estudantil e do movimento de defesa da educação para o levantamento de novas pautas e bandeiras a serem agenciadas. É possível pensar nisso quando se analisa como o Governo Federal também “respondeu” aos protestos com novas ações para além dos cortes orçamentários.

No mesmo dia em que aconteceram manifestações nas ruas — que foram nomeadas como o segundo tsunami da educação, em 30 de maio – o MEC divulgou uma nota informando que:

[...] nenhuma instituição de ensino pública tem prerrogativa legal para incentivar movimentos político-partidários e promover a participação de alunos em manifestações. *Com isso, professores, servidores, funcionários, alunos, pais e responsáveis não são autorizados a divulgar e estimular protestos durante o horário escolar.* Caso a população identifique a promoção de eventos desse cunho, *basta fazer a denúncia pela ouvidoria do MEC por meio do sistema e-Ouv.* Vale ressaltar que os servidores públicos têm a obrigatoriedade de cumprir a carga horária de trabalho, conforme os regimes jurídicos federais e estaduais e *podem ter o ponto cortado em caso de falta injustificada.* Ou seja, os servidores não podem deixar de desempenhar suas atividades nas instituições de ensino para participarem desses movimentos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, s/p).

Weintraub, buscando justificar o estímulo às denúncias, declarou que professores e militantes estavam coagindo estudantes das escolas públicas a participarem dos atos convocados pelas entidades estudantis e centrais sindicais, o que, na visão do então ministro, seria ilegal, independente da matriz ideológica das manifestações.

A abertura desse canal de denúncia foi criticada pelo movimento estudantil e por diversos órgãos e entidades vinculadas aos movimentos de defesa da educação. Para

---

<sup>1</sup> Tanto o perfil do Twitter de Jair Bolsonaro como de Weintraub fora utilizado diversas vezes como ferramenta de comunicação oficial com a população.

esses movimentos, tal atitude não teria legitimidade, em virtude da não aprovação do projeto Escola Sem Partido<sup>2</sup>. Para a UBES essa foi uma medida desesperada do ministro Weintraub que “evidencia falta de respostas reais para a pasta” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p). Comentando sobre a abertura desse canal de denúncias, Pedro Gorki apontou que “o ministro [Weintraub] precisa *parar de inventar uma guerra ideológica e trazer soluções práticas. Estamos falando de verbas. Exigimos planos concretos e financiamento* para a escola e a educação” (Ibid, 2019, s/p, grifos meus).

Por conta da abertura do canal e outras declarações do ministro, também foi dada abertura em ação civil pública contra Weintraub, no Ministério Público Federal – MPF do Rio Grande do Norte. Sobre a abertura dessa ação, há o hiperlink na publicação da UBES que leva para uma notícia do jornal G1 intitulada “MPF processa ministro da Educação por sugerir a universidades federais do RN substituir terceirizados por alunos”, do dia 30 de maio de 2019, onde é informado que “o Ministério Público Federal (MPF) ingressou com uma Ação Civil Pública (ACP) na Justiça Federal do Rio Grande do Norte buscando a condenação do ministro da Educação, Abraham Weintraub” (G1, 2019, s/p). A notícia do G1 traz também trechos das falas dos procuradores da república do estado do Rio Grande do Norte - RN, que afirmam que:

Tais declarações [de Weintraub] ofendem a honra objetiva e a imagem pública dos estudantes e professores universitários das instituições públicas federais de ensino superior brasileiras, pois tem potencial discriminador, não estando protegidos pela liberdade de expressão, ao passar a imagem de que tais pessoas não levam a sério as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo pessoas bademeiras ou desocupadas (Ibid, s/p).

Dentre essas declarações tomadas como ofensivas, além da referência à balbúrdia que supostamente aconteceria nas universidades públicas, na visão de Weintraub, também está a sua sugestão de que estudantes dos Centros Acadêmicos - CA e dos Diretórios Centrais dos Estudantes - DCE passassem a ser responsabilizados pela limpeza das universidades, em meio a falta de recursos para pagamento de pessoal responsável por essa função nas universidades do estado do RN. Essa sugestão foi dada em ocasião de reunião do ministro com reitores e parlamentares do referido estado (G1, 2019, s/p).

Além desses elementos, o comunicado do MEC sobre a abertura de um canal de denúncias, segundo a UBES, também chamou atenção da Procuradoria Geral da República - PRP. O “vice-procurador-geral, Luciano Mariz Maia afirmou que a ação viola

---

<sup>2</sup> Algumas considerações sobre o Escola Sem Partido serão detalhadas no capítulo 4.

o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante o direito à expressão e participação política” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p).

Esse direcionamento e contraposição à figura de Weintraub, inclusive, fora colocado como pauta das manifestações em defesa da educação. Nos tsunamis da educação, o uso de *hashtag* com *#ForaWeintraub* foi amplamente utilizado. E publicações com esse teor também estiveram presentes nos websites das entidades. E mesmo após a ocorrência das manifestações de rua entendidas com os “tsunamis”, publicações pautadas com esse objetivo também permaneceram durante todo o ano de 2019.

Em novembro desse ano, a postagem “UNE lança #ForaWeintraub em apoio ao editorial do Estadão”, veiculada pelo site da UNE, endossando um editorial publicado no jornal *Estado de São Paulo*, o *Estadão*. Nesse editorial, intitulado “*Linha vermelha*”, do dia 19 de novembro de 2019, é solicitada a demissão do ministro Weintraub<sup>3</sup>:

O ministro da Educação, Abraham Weintraub, tem de ser demitido imediatamente. Sua errática gestão — se assim pode ser chamada — à frente de um dos mais importantes Ministérios já seria razão suficiente para sua substituição por quadros mais qualificados, e estes não faltam no País. Não é de hoje que o ministro se porta em desacordo com a decência que deve pautar a conduta de um servidor do primeiro escalão da República [...]. Mas até para os padrões do bolsonarismo — *que estabeleceu novo patamar de insalubridade nas redes sociais* — o ministro cruzou a linha vermelha. No feriado da República, Abraham Weintraub postou-se a defender a monarquia na rede social [...]. Em se tratando de um ministro de Estado, no entanto, manifestar predileção pela monarquia é, no mínimo, uma conduta inapropriada. Mas Weintraub foi além. Acometido por algo próximo de um ‘surto antirrepublicano’, o ministro da Educação classificou como ‘infâmia’ a proclamação de 15 de Novembro de 1889 e passou a desfiar uma série de aleivosias contra personagens da história brasileira ligadas ao movimento republicano (ESTADÃO, 2019, s/p).

---

<sup>3</sup> É interessante pensar na posição que tal editorial toma, nesse momento, visto que, no ano anterior, na ocasião do segundo turno da eleição presidencial, esse mesmo jornal publicou um editorial, no dia 8 de outubro de 2018, intitulado “Uma escolha muito difícil”, que não apontava para os riscos às instituições republicanas e democráticas do país, caso Jair Bolsonaro viesse a ganhar as eleições. Nesse editorial, é dito que “Pela primeira vez desde a redemocratização do País, não haverá um candidato de centro na etapa final da disputa — ou seja, o eleitor, que tradicionalmente privilegiou a moderação, a despeito do calor das campanhas, optou pelos extremos, denotando seu fastio com a política tradicional depois de anos de sucessivos escândalos. De um lado, o direitista Jair Bolsonaro (PSL), o truculento apologista da ditadura militar; de outro, o esquerdista Fernando Haddad (PT), o preposto de um presidiário. Não será nada fácil para o eleitor decidir-se entre um e outro” (ESTADÃO, 2018, s/p). Desse modo, além de colocar os dois candidatos como figuras representativas de extremos opostos, colocando-se em condição de equivalência pelo avesso, sobre o candidato Fernando Haddad, ainda é dito que “Já as propostas do campo lulopetista são bem conhecidas de todos, pois foram essas ideias que lograram mergulhar o País numa profunda crise econômica, política e moral. Como não pôde se candidatar pela sexta vez à Presidência, por ter sido pilhado em grossas malfetorias com dinheiro público, Lula da Silva viu-se obrigado a encontrar um regra-três. A escolha recaiu sobre Fernando Haddad, que docilmente cumpre o papel de porta-voz daquele presidiário” (Ibid, s/p).

Isso sinaliza que a reivindicação pela saída do ministro não era algo específico dos movimentos de defesa da educação. E além dessa pauta ser recorrente nas manifestações de ruas, entre o acontecimento de um “tsunami” e outro, a reivindicação pela saída do ministro também acontecia. *“Fora Weintraub! Não aos cortes de bolsas”* é o título de uma publicação do dia 5 de junho feita pelo site da ANPG sobre cortes de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES:

É com indignação que a ANPG recebe a notícia de novo corte nas bolsas da CAPES, extinguido mais 2.724 bolsas de estudos. [...] *Esse cenário é consequência direta da orientação ultraliberal da política econômica do governo Bolsonaro e implementado, em concordância, pelo ministro da Educação Abraham Weintraub, que anuncia ter virado ministro “para realizar os cortes na educação”.* Em menos de um mês já se somam cortes de 6.198 bolsas de estudos de pós-graduação, 300 milhões do orçamento da CAPES, 30% do orçamento das universidades e institutos federais, além da perseguição política a professores, estudantes e trabalhadores que lutam pelo futuro do país. Esse fato evidencia que o projeto do governo Bolsonaro e de seu ministro é o desmonte da Educação, do Sistema Nacional de Pós-Graduação, assim como o de Ciência e Tecnologia. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUANDOS, 2019, s/p, grifos meus).

Para a entidade, tais cortes viriam a esgarçar ainda mais as desigualdades e assimetrias regionais da produção científica do país, visto que os programas de pós-graduação que passariam a ser os maiores alvos seriam os do Norte e Nordeste — em virtude de o alvo dos cortes apontar para programas com três avaliações consecutivas na avaliação da CAPES com nota 3 e os cursos que tinham conceito 4 e passaram para conceito 3, tomando como referência os triênios de 2013 e 2017.

Além disso, a entidade também aponta que esses cortes são maléficos não só para a produção científica brasileira, mas para toda a sociedade. Para endossar esse argumento, usa dados também da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE: “[...] enquanto o Reino Unido possui um índice de 41 doutores para cada 100.000 habitantes, o Brasil possuía, em 2015, uma média de apenas 7,6 para mesma proporção populacional. Nos EUA formam-se 8,4 para cada mil habitantes!” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019, s/p). E com esses e outros apontamentos, a ANPG sinaliza para um entendimento sobre o destino dado à educação na gestão de Jair Bolsonaro: “Diante do exposto, podemos perceber que *o governo Bolsonaro e o ministro Weintraub destroem o patrimônio educacional e científico brasileiro, construído há mais de 50 anos, e condenam o povo brasileiro a um ciclo de desigualdades e subdesenvolvimento*” (Ibid, s/p, grifos meus).

A preocupação com os rumos que a CAPES passaria a ter em 2019 já era uma pauta da ANPG antes mesmo do acontecimento dos tsunamis da educação. Inclusive, a primeira publicação do ano de 2019, do dia 7 de janeiro, postada no site da entidade trata sobre isso, como dispõe a notícia intitulada “*Anpg pede esclarecimentos oficiais à CAPES sobre nota publicada no jornal O Globo em 6 de janeiro*”. Segundo a entidade, na referida nota, a CAPES informava que seria eliminado o *critério ideológico* para a concessão de bolsa para doutorado e para pós-graduação no exterior, podendo ainda algumas bolsas serem interrompidas, devido à utilização desse critério, o que foi entendido pela ANPG como uma sinalização de censura por parte da CAPES no processo de concessão de bolsas, visto que entende que a caracterização do que é ou não ideológico passa por um crivo subjetivo e, muitas vezes, anticientífico (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019, s/p). Por sua vez, a resposta obtida pela ANPG foi a de que a nota não procedia, pois o critério para concessão de bolsas passa por edital público amplamente divulgado e que preza pelo mérito acadêmico e científico (Ibid, s/p), sinalizando mais uma vez como a estratégia usada pelo Governo Federal no que diz respeito à pasta da educação era a produção de instabilidade através de falas e ações confusas, produzindo também uma dificuldade de eleição de foco, nos movimentos de defesa da educação, sobre o que reagir, contra-atacar e ou resistir.

As primeiras publicações do site da UNE, por sua vez, mesmo não direcionando a uma postagem específica de contraposição a uma nota ou projeto de lei, ao divulgar a 11ª Bienal da UNE<sup>4</sup>, ocorrida de 6 a 10 de fevereiro, faziam referência à necessidade de construção de maior unidade do movimento estudantil a partir daquele ano, como uma forma de construir uma oposição mais organizada aos ataques que a educação viria sofrer. Isso é sinalizado, pois naquela Bienal — que aglutinaria outros eventos menores em termos numéricos como o 15º CONEB<sup>5</sup> da UNE, o 8º Encontro Nacional de Pós-Graduandos - ENPG e o 4º Encontro de Grêmios - ENG da UBES — seria a primeira

---

<sup>4</sup> “Evento cultural e esportivo realizado desde 2001 sempre no verão dos anos ímpares cujo objetivo é “reunir diversas expressões artísticas estudantis, valorizar a identidade nacional e conectar as produções culturais juvenis de todas as regiões do país são algumas das propostas que envolvem esse grande projeto, considerado hoje o maior festival estudantil da América Latina. Conta com mostras universitárias e convidadas de música, cinema, artes visuais, literatura, artes plásticas e artes cênicas” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, s/a, s/p).

<sup>5</sup> É um Fórum deliberativo organizado pela UNE a cada dois anos. Tem como objetivo reunir os representantes dos DAs e CAs de todo o Brasil para atualizar as pautas a serem reivindicadas pela entidades, além de discutir e aprovar resoluções e ações do movimento estudantil, podendo ter a participação de qualquer estudante (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, s/a).

vez em que as três entidades estariam juntas em um mesmo evento, sendo, então, já uma primeira configuração da formação dessa unidade.

E essa possibilidade de juntar UBES, UNE e ANPG em um mesmo evento foi considerada um marco importante para as entidades estudantis. Na abertura da Bienal, a fala de Pedro Gorki posiciona a singularidade daquele evento:

A Bienal cumpre a função *de inaugurar o período de lutas que os movimentos sociais do Brasil terão pela frente no ano de 2019*. Aqui estamos, estudantes, artistas, ativistas, militantes, unidos na defesa da democracia e dos direitos, na defesa da educação e da cultura, contra a censura e a mordida, pela liberdade do nosso país (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus).

Com efeito, alguns desses elementos parecem mostrar que a primeira grande manifestação em defesa da educação do ano de 2019, com atos e protestos por todo o país, não se formou apenas após o anúncio do bloqueio de verbas das universidades e institutos federais, mas já estava sendo formada com a marcação de oposição de diversas entidades estudantis à gestão do Governo Federal assumida a partir daquele ano, que de algum modo, manteve certa continuidade, esgarçando alguns elementos, com a política implementada após o referido golpe sofrido por Dilma.

É válido ainda acrescentar que os acontecimentos nos dias 15 e 30 de maio, 14 de junho e 13 de agosto não foram os únicos dias de protesto e atos de rua. Uma série de outras ocasiões também configuraram e foram agenciadas através do “guarda-chuva” *defesa da educação*, mesmo que com menor adesão e menor quantidade de participantes, seja por meio dos eventos estudantis, seja por novos elementos que também vieram a ser identificados como relacionados aos ataques à educação.

Além das datas referidas, também foi possível observar publicações e chamamentos para atos e protestos no dia 7 de setembro e para os dias 3 e 4 de outubro. O 7 de setembro, feriado nacional referente à independência do Brasil é também o dia do Grito dos Excluídos<sup>6</sup>, que em 2019 teve como tema “Este sistema não Vale! Lutamos por justiça, direitos e liberdade”. O Grito dos Excluídos do 7 de setembro de 2019 também teve adesão do movimento estudantil, adesão essa que já é feita

---

<sup>6</sup> A proposta de criação do ato/protesto do Grito dos Excluídos e Excluídas “surgiu em 1994, a partir do processo da 2ª Semana Social Brasileira, da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) [...]. Entre as motivações que levaram à escolha do dia 7 de setembro para a realização do Grito dos/as Excluídos/as estão a de fazer um contraponto ao Grito da Independência. O primeiro Grito dos Excluídos/as foi realizado em 7 de setembro de 1995, tendo como lema A vida em primeiro lugar [...]. A proposta não só questiona os padrões de independência do povo brasileiro, mas ajuda na reflexão para um Brasil que se quer cada vez melhor e mais justo para todos os cidadãos e cidadãs. Assim, é um espaço aberto para denúncias sobre as mais variadas formas de exclusão (GRITOS DOS EXCLUÍDOS, s/a, s/p).

historicamente por esses movimentos. E sobre algumas especificidades desse dia, o subtópico seguinte dedicará algumas breves linhas.

### 2.2.2. A história se repete?

*“O movimento hoje, para ser parecido com 68, tem que ser muito diferente”  
(Caetano Veloso).*

Diversas vezes as entidades estudantis remontam para seus feitos históricos como forma de enaltecimento, como também um instrumento de justificativa para sua atuação, havendo também uma insistência no entendimento de que esse movimento é protagonista de uma série de transformações sociais rumo à melhoria, ao progresso e ao desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

O desejo de repetir algumas cenas históricas pareceu se repetir nas manifestações de 7 de setembro de 2019, em que foi feita a alusão de que os participantes dos atos nas ruas e nas redes eram as “novas caras pintadas” do Brasil, fazendo referência ao movimento que deu força ao processo de *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello, no Brasil, no ano de 1992, devido a um escândalo de corrupção ligado diretamente ao seu nome. Em meio aos prenúncios de sua saída, Collor, objetivando ganhar aprovação da opinião pública, a fim de dificultar o processo, conclamou à população para usar as cores da bandeira nacional no feriado do 7 de setembro. Entretanto, “o pedido teve o efeito oposto ao esperado por Collor: em diferentes cidades do Brasil as pessoas saíram de preto, numa mobilização popular que reforçou o movimento pelo *impeachment* do então presidente” (COLETTA, 2019, s/p).

No ano de 2019, na convocação para o comparecimento aos locais das manifestações de rua do 7 de setembro, foi solicitado pela UNE e outras entidades dos movimentos sociais e de defesa da educação para que os manifestantes usassem preto como forma de protesto, já que Bolsonaro, tal como fez Collor, solicitou que a população usasse verde e amarelo como símbolo de nacionalismo e patriotismo, caracteres também fortemente utilizados por regimes ditatoriais, a exemplo do regime civil-militar.

Na notícia intitulada “Por que ir de preto no dia 7 de setembro para as ruas?”, postada no dia 5 de setembro no site da UNE, foi informado que:

Em meio a mais uma crise no setor o Ministério da Educação (MEC) divulgou esta semana que, em 2020, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do



Nível Superior (Capes) só terá metade do Orçamento de 2019. Na proposta de orçamento para 2020, a perda prevista para todo o MEC é de 9%. Este é o terceiro anúncio de cortes da Capes só neste ano em que o órgão vai deixar de oferecer 11 mil bolsas de pesquisa. Situação similar passa o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que suspendeu a concessão de novas bolsas e ainda pode não conseguir pagar as atuais a partir deste mês. Os dois órgãos são os principais fomentos à pesquisa no ensino superior (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Nessa mesma publicação, é colocado um trecho da fala de Flávia Calé, à época presidente da ANPG, que expõe os efeitos desses cortes, compondo também o entendimento da ANPG: “Isso pode significar um *colapso mesmo da pós-graduação* porque 90% da produção científica do Brasil se dá nas universidades. Por isso estamos convocando também todos para irem de preto em *luto pela educação e a ciência*” (Ibid, s/p, grifos meus).

Além disso, a publicação da UNE, ao falar de tais cortes nas bolsas da CAPES e CNPq como um dos componentes da crise na educação, conecta a existência dessa crise a uma outra, que seria a da situação ambiental do país:

A crise na Amazônia também parece não ter fim. De acordo com dados do Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) a Amazônia teve mais chuvas, mais queimadas e mais alertas de desmatamento entre janeiro e agosto em 2019 do que o registrado no bioma nos mesmos períodos desde 2016. O presidente da República, Jair Bolsonaro, rebate os fatos com desinformação e ataques a quem o contesta. Na semana passada ele pediu que as pessoas vistam verde e amarelo no 7 de Setembro para mostrar que a “Amazônia é nossa”. Os estudantes inspirados na geração “Cara Pintada” da década de 90 — movimento responsável pelo Fora Collor, que derrubou o presidente do poder — responderam convocando os jovens para que usem preto neste dia (Ibid, s/p).

Já em uma publicação posterior, de 9 de setembro, o título da notícia “*Novas caras pintadas querem respeito pela educação e Amazônia*” endossa as características e os objetivos do que seriam as novas “caras pintadas”, ainda em alusão ao movimento que fortaleceu o processo de *impeachment* de Collor: “os estudantes caras pintadas de hoje reivindicam *respeito pela educação, cuidado com a Amazônia* e também o *ressarcimento das bolsas de pesquisa* que foram canceladas pela falta de financiamento do governo” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus).

Fechando, então, esse subtópico pra a especificidade das manifestações do dia 7 de setembro, o subtópico seguinte atentar-se-á para a sequência de ações que acabaram por caracterizar também as manifestações de defesa da educação no final do ano de 2019.

### 2.2.3. A continuidade de um Tsunami?

No mês de setembro de 2019 também aconteceram manifestações coordenadas com eventos de outros países, como a “*Greve Mundial pelo clima*”, evento inspirado no movimento “*Fridays for Future Brasil*”, movimento inspirado no ativismo da sueca Greta Thunberg. Em notícia postada no site da UNE, é apontado que “*a defesa da floresta caminhou lado a lado de pautas como a valorização da universidade e da educação, mostrando a amplitude da luta estudantil*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus).

E já no mês de outubro, ainda no site da UNE, a referência ao tsunami da educação retorna a ser colocada em pauta na convocação para uma *Greve Geral da Educação*:

O tsunami estudantil, que ocupou as ruas de todo país nos últimos meses, volta agora nos dias 02 e 03 de outubro na greve geral da educação para mostrar que a luta não para. É o retorno dos caras-pintadas. A União Nacional dos Estudantes convoca todos os jovens a mostrarem sua indignação contra os cortes na educação, saírem em defesa da autonomia universitária e contra o projeto Future-se do MEC, que pretende terceirizar o financiamento da educação pública ao mercado (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Dentre os motivos apontados para a legitimidade de tal Greve, estavam:

1) Contra os cortes na educação; [...] *Muitas instituições já pararam algumas de suas atividades devido à falta de investimento* como a UFRJ e UFSC. 2) Em defesa da Ciência e Tecnologia; [...] o governo promoveu cortes de mais de 11.800 bolsas de estudos da pós-graduação, 300 milhões do orçamento da CAPES, 30% dos recursos para custeio das universidades federais que estão inviabilizando a pesquisa no país. 3) Pelo cumprimento do pagamento das bolsas do CNPq [...]; 4) Por autonomia universitária, contra as intervenções; [...] *Intervenção no processo de escolha de reitor é golpe na democracia e fere o direito de escolha da comunidade acadêmica*. 5) Contra o Future-se e a privatização; a proposta de captação própria no financiamento das universidades idealizada pelo governo é uma *entrega das instituições à uma dependência do setor privado e uma desresponsabilização do financiamento público à educação*. 6) Contra a retaliação às entidades estudantis; [...] *A Medida Provisória 895, que pretende instituir novo modelo de identificação estudantil a ser emitida pelo MEC, retirando tal função das entidades representativas e colocando o ministério como tutor das organizações estudantis é uma tentativa de enfraquecer e perseguir as entidades*. 7) Por liberdade de expressão; seguindo a agenda antidemocrática e ditatorial, o MEC está preparando uma *cartilha contra manifestações político-partidárias nas universidades* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus).

Ainda sobre a convocação para a referida Greve Geral, em nota assinada por mais de 66 entidades estudantis, é feita uma análise de conjuntura e uma retrospectiva sobre os movimentos de defesa da educação, especificando os acontecimentos de 2019, e

como os movimentos de defesa da educação passaram a atuar naquele ano diante do que fora compreendido ataque à educação:

*O governo Bolsonaro nos elegeu como inimigos e por isso a educação tem sofrido vários ataques desde o começo do ano. [...] destacamos além dos cortes de verbas da educação, o programa Future-se [...] e a militarização das escolas que consiste em uma verdadeira ditadura que Bolsonaro quer aplicar na educação. É importante destacar que o papel também das nossas lutas é impedir que esses ataques se aprofundem, pois a sanha do governo é de retirar ainda mais direitos [...]. Além dos ataques à educação e ciência e tecnologia, a sanha do governo se demonstra no desmonte da previdência pública, no ataque a autonomia universitária desrespeitando os processos de consulta pública, das instituições para eleição de seus dirigentes, além de grave ataque a instituições públicas e ao meio ambiente. [...]. Articular a bandeira da defesa da liberdade de pensamento e expressão com a luta contra a censura, aproximando artistas para construção de festivais universitários e cientistas para exposições de caráter científico a toda população. Além de outras ações e atividades que aproximem a educação e a ciência cada vez mais da sociedade, afinal educação não se vende, se defende! (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus).*

Após a convocação da Greve Geral em outubro daquele ano, a referência ao tsunami da educação não mais apareceu de forma preponderante e atos amplos unificados de âmbito nacional não foram mais convocados. Entretanto, sinalizações de pautas como a da defesa do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb Permanente, notas de repúdio contra nomeação de reitores em desacordo com as eleições universitárias e/ou lista tríplexes, a divulgação de encontros de estudantes, reprovações a falas e ações de figuras do executivo e/ou familiares de figuras do executivo caracterizaram as publicações seguintes das três entidades.

Além disso, também foi possível encontrar algumas publicações que continham algumas análises consideradas como efeitos positivos das manifestações ocorridas durante todo o ano de 2019, sinalizando que o enfraquecimento do apoio político ao chefe do executivo também se deu por conta das manifestações em defesa da educação:

*Vale lembrar que foi com a contribuição imensa da nossa pressão que o governo tem visto sua reprovação crescer e apoios políticos pulando fora do barco. Além disso, mesmo que parcialmente, é importante reafirmar o recuo do MEC ao devolver mais de 3 mil bolsas da CAPES (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).*

Percorrido esse cenário, até agora, uma das conclusões iniciais que podem ser feitas é a da dificuldade em mapear detalhadamente os passos dados pelos movimentos de defesa da educação, em virtude de sua capilaridade, multiplicidade, heterogeneidade e o agenciamento de pautas diversas, bem como o próprio vai-e-vem dos cortes e bloqueios orçamentários e a produção de instabilidade na política educacional, que em alguns

momentos pareceu dificultar a unificação de pautas entre os setores progressistas vinculados à defesa da educação, nesse cenário.

Por isso, assume-se aqui a impossibilidade de relatar todos os acontecimentos registrados nesses websites, afinal o objetivo aqui traçado não é o de construir um resumo ou uma síntese do que foi publicado, mas através dessas publicações atentar para como se mobilizou o movimento de defesa da educação. Por sua vez, a escolha por dar foco aos websites das entidades UNE, UBES e ANPG se deu pelo próprio funcionamento dos mesmos, que ao contextualizar a ocorrência das manifestações de rua “em defesa da educação” e fazer o chamamento à sociedade em geral para esse comparecimento às manifestações e a defenderem a educação, também noticiaram e narraram eventos relacionados à educação brasileira e ao contexto da mesma, ainda acrescentando referências, recursos e acontecimentos advindos de outras plataformas, como o *Youtube*, e as redes sociais digitais, como o *Twitter* e o *Instagram*.

Além disso, a disposição de hiperlinks permitem ao leitor acessar outros conteúdos relacionados à determinada notícia, seja do próprio site, fazendo alusão a uma notícia anterior, ou mesmo de uma outra fonte de registro e análise. Geralmente, essas outras fontes eram artigos jornalísticos que também passaram a ser fontes de pesquisa para a elaboração deste trabalho.

Assim, a escolha por analisar as notícias postadas em websites de entidades estudantis se deu também pela atenção à narração desses acontecimentos a partir da óptica das próprias organizações que se colocam como defensoras da educação e denunciadora dos ataques. Desse modo, a análise das publicações dos websites forneceu grandes pistas para adentrar nos operadores discursivos relacionados à defesa da educação, pois, com eles, tornou-se possível ver os elementos de repetição de enunciados e os modos como essas repetições apareciam.

Ou seja, objetivou-se analisar a defesa da educação através de quem/o que coloca a necessidade de defender a educação e identifica o que é configurado como ataque. Justamente, por isso, as fontes de artigos jornalísticos vieram *a posteriori*, pois apareceram como “consequência” das publicações dos websites das entidades estudantis, e não como as fontes iniciais. E é também por esse recorte que não foi tomado como objetivo para este trabalho fazer uma discussão sobre a distinção entre os registros de uma notícia de jornal e os registros de uma notícia veiculada pelos sites de entidades estudantis, que por estarem mais vinculadas ao campo do ativismo político, a aderência e o cumprimento dos

pré-requisitos para se chegar à forma e formatação do que vem a ser uma notícia poderiam ser questionadas.

É válido acrescentar também que o nome *Tsunami da Educação* não foi dado apenas pelas entidades estudantis, mas também por alguns jornais universitários, por entidades próximas a alguns expoentes do movimento estudantil, como a Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES-SN e a Central Única dos Trabalhadores - CUT, e também como título de matérias de jornais eletrônicos e televisivos, alguns mais sensíveis historicamente às causas dos movimentos sociais e sindicais, e outros nem tanto.

Como exemplo desse último, pode ser citado o *Jornal Nacional*, que destinou uma cobertura de notícias de duração de mais 14 minutos para as manifestações ocorridas no dia 30 de maio — o segundo tsunami da educação — sendo inclusive a manchete daquele dia. Na matéria, foram expostas não só as diversas manifestações de ruas nas diferentes cidades do país, como as repercussões das falas de Weintraub sobre a abertura do canal de denúncias no Congresso Nacional. O termo “tsunami da educação”, porém, não foi mencionado na matéria.

Como exemplo ilustrativo do outro cenário — mais sensível às causas dos movimentos sociais e sindicais —, é possível citar o jornal *Carta Capital*, que publicou uma matéria na seção educação intitulada “*Só um tsunami da educação pode destruir o atual cenário de ataques*”, escrita por José de Ribamar Virgolino Barroso, coordenador da Secretaria de Finanças da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - Contee, entidade sindical do setor privado de ensino, da educação infantil à superior, que congrega 88 sindicatos e 10 federações de professores(as) e técnicos(as) e administrativos(as). Na referida matéria, que já trata do que foi considerado como terceiro tsunami, é dito que:

Não é em vão que o 13 de agosto foi batizado como tsunami da educação. Neste momento de estremecimento — das políticas públicas, dos direitos sociais fundamentais e do próprio Estado Democrático de Direito —, a educação tem sido, de fato, um ponto fulcral a absorver os primeiros impactos que prenunciam a catástrofe. A onda gigantesca de estudantes, professores, técnicos administrativos e defensores da educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada é, portanto, consequência. Mais: é uma força da natureza, que não se pode conter. [...] Por um lado, o da base, porque fazem parte da ampla parcela da sociedade civil organizada, sobretudo nas entidades educacionais, que defende a educação pública como basilar para um projeto soberano de nação, o qual está sendo fendido pelos tremores — e terrores — postos em prática pelo atual governo. Por outro, o da crista, porque é justamente uma antiga bandeira da Contee que precisa estar no auge das mobilizações para enfrentar os atuais ataques: a luta contra a mercantilização, financeirização,

oligopolização e desnacionalização do ensino, visando a atender os interesses privatistas — que, não por acaso, estão dentro do próprio Ministério da Educação (BARROSO, 2019, s/p).

Mapeado brevemente esse cenário, cabe então pensar como essa materialidade até aqui produzida é concatenada às ferramentas investigativas de execução do trabalho, a fim de não tomar esses acontecimentos descritos apenas por uma via narrativa. Para tanto, o próximo tópico abordará algumas questões relacionadas ao uso das ferramentas metodológicas arqueologia e genealogia — acopladas sob a forma da arqueogenealógica —, a fim de sinalizar como essa materialidade construída funciona/funcionou nos caminhos investigativos trilhados.

### **2.3. O uso da caixa de ferramentas foucaultiana.**

Com a conclusão do mapeamento das publicações das entidades estudantis no ano de 2019, percebeu-se a necessidade ampliar o raio temporal de análise, de modo que o escopo passou a não mais se restringir a esse ano. Ampliar a análise a partir de um maior levantamento das publicações não se fez com intuito de encontrar uma suposta “onda” ou evento originário que desencadeou o *Tsunami da Educação*. Até mesmo um tsunami que se forma nos oceanos pode ser multicausal. E operar com o entendimento do *Tsunami da Educação* a partir de um modelo explicativo unidirecional e mecânico, com a utilização de um paradigma de causa e efeito, seria reduzir e limitar de forma demasiada a complexidade desse fenômeno social vinculado ao campo político e social da educação.

Assim, ampliar o escopo temporal, compreendendo um número maior de publicações a serem analisadas, serviu como uma forma de mapear com maior acurácia alguns dos elementos envolvidos à defesa da educação que não podem ser resumidos ao fenômeno do tsunami da educação. Com efeito, foi tomada a decisão de recuar e avançar no intervalo de tempo para análise, de modo que se somou ao levantamento inicial das publicações de 2019, as publicações — ainda as da UNE, UBES e ANPG — dos anos de 2018 e 2020. Assim, a periodicidade do levantamento das publicações identificadas nos sites das referidas entidades passou a ser esse intervalo de três anos: 2018, 2019 e 2020.

Optou-se por esse recuo pois, com ele, além dos motivos já mencionados, objetivou-se atentar também para outros elementos da defesa da educação que não estivessem “resumidos” a um movimento de oposição ao governo de Jair Bolsonaro e a sua pauta conservadora do ponto de vista dos costumes, ou mesmo na oposição às propostas de

Weintraub e Paulo Guedes, ministros que compuseram a gestão de Bolsonaro, citando apenas alguns.

O ministro Weintraub, por exemplo, “caiu” em 2020 após ocupar o cargo durante 14 meses, fato que foi considerado uma vitória dos e para os estudantes em virtude da saída do “pior ministro da história” segundo a UNE (2020, s/p). A pressão por sua saída — feita nas jornadas de lutas, nos tsunamis da educação de 2019, nas paralisações nacionais de defesa da educação e no Grito dos Excluídos — se intensificou ainda mais quando, ainda em novembro de 2019, o então ministrou, em entrevista ao *Jornal da Cidade*, declarou que as universidades públicas estavam sendo utilizadas para produção de drogas ilícitas. Na entrevista, divulgada em vídeo pelo *Jornal da Cidade*, assim Weintraub discorreu sobre o assunto:

Foi criada uma falácia que as universidades federais precisam ter autonomia. Justo, autonomia de pesquisa, autonomia de ensino... Só que essa autonomia acabou se transfigurando em soberania. Então, o que você tem? Você tem plantações de maconha, mas não é três de maconha, você tem plantações extensivas nas universidades. A ponto de ter borrifador de agrotóxico, porque orgânico é bom contra a soja, pra não ter agroindústria no Brasil, na maconha deles eles querem tudo o que a tecnologia tem à disposição. Ou coisas piores, você pega laboratórios de química, uma faculdade de química não era um centro de doutrinação, desenvolvendo laboratório de droga sintética, de metanfetamina (G1, 2019, s/p).

Tais declarações, que foram rechaçadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES<sup>7</sup> e outros segmentos, não só das universidades, demonstraram não só a falta de decoro com o cargo público que ocupava, como também seu desprezo pelas universidades, inviabilizando sua permanência no cargo após múltiplas pressões populares, inserindo-se as do movimento estudantil e de defesa da educação. Mas, ainda assim, também contribuiu para uma construção de uma narrativa depreciativa sobre as universidades públicas, não podendo se resumir apenas a “mais uma fala” do ministro. Novamente, esse “caso” exemplifica que o ataque à educação não se resumiu a um ataque ao orçamento da educação pública.

Entretanto, essa visão um tanto personalista na proposição das pautas, a exemplo do “Fora Weintraub”, apontada como uma das soluções apresentadas pelos movimentos de defesa da educação, parece colocar o entendimento de que alguns elementos dos ataques à educação e do (des)financiamento da educação pública são fatores

---

<sup>7</sup> A ANDIFES, fundada em 1989, “é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, s/a, s/p).

relacionados e localizados em um indivíduo, especificamente. Isso deve ser questionado, visto que o que fora considerado ataque não foi cessado com a saída de Weintraub, tampouco as verbas foram aumentadas e/ou a narrativa de depreciação das universidades públicas foi encerrada — apenas para situar algumas nuances dos acontecimentos do ano de 2020.

Salientando que os movimentos de defesa da educação, podem ser entendidos também como um grande guarda-chuva que passou a abrigar diversas manifestações e posicionamentos políticos de insatisfação com o Governo Federal à época, o tsunami da educação poderia ser compreendido apenas como uma oposição ao referido governo? De algum modo, já é possível responder que não. Esses movimentos vão além da conformidade ou contraposição a determinadas Políticas de Governo, mas se enredam também nas conformações de determinadas Políticas de Estado, passando também pela formação e conformação desse Estado.

Sobre essa diferenciação entre Políticas de Estado e Políticas de Governo, é possível definir que:

[...] considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em alterações de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Ou seja, pode-se dizer que as políticas de Estado não cessam quando uma determinada gestão do Executivo encerra seu mandato como acontece com as políticas de governo. Por isso, o fato das análises terem compreendido o ano de 2019, primeiro ano do mandato de Jair Bolsonaro, permitiu também uma notoriedade da relação de contraposição dos movimentos de defesa da educação à gestão do então presidente nos “achados produzidos” . Logo, fazer um recuo de análise para o ano de 2018 forneceu outros elementos relacionados à defesa da educação, para além do “Fora Bolsonaro” e de outras formas de personalização do cenário político partidário brasileiro.

Além disso, fazer também um avanço temporal de análise para o ano de 2020 também se fez importante para que se pudesse analisar quais rumos as águas desse tsunami da educação puderam tomar. Assim, imaginou-se que ao avançar temporalmente o mapeamento dos enunciados para 2020 seria possível esboçar também uma imagem e/ou identificação da extensão que as águas do referido tsunami puderem percorrer, em suas



marcas e em seus possíveis efeitos, e, ao mesmo tempo, analisando também quais formatos de oposição e crítica governamental seriam mantidos, cessados ou transformados.

A sinalização para a continuidade das lutas do ano de 2020, inclusive, foi feita pelas entidades estudantis. E essa continuidade também estaria atrelada ao orçamento da educação e institutos de pesquisa, mantendo-se o debate sobre o financiamento público (ou a falta dele) para a educação. Além disso, a deflagração da pandemia de Covid-19 ainda colocou em holofote uma série de questões sobre o esgarçamento das diferenças entre uma educação mantida pela rede privada e uma educação mantida pelo Estado, além de maiores debates sobre o papel, na sociedade brasileiras, das escolas e universidades públicas, que não podem ser figuradas pela transmissão de conhecimento, mas também em suas funções de proteção social.

Em publicação ainda de 2019, a UNE apontou que, por conta de novas precisões de reduções orçamentárias dispostos nos Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA para o ano de 2020, havia o risco de a ciência brasileira ter de ser paralisada por falta de recursos. Nessa publicação da UNE é informado que a previsão de orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no PLOA 2020 é “[...] de apenas metade do seu orçamento atual” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p). E acrescenta que a situação do CNPq era ainda pior, devido à “previsão de corte em 87% do orçamento para investimento em pesquisa” (Ibid, s/p), o que foi considerado “um cenário alarmante!” (Ibid, s/p).

No final de 2018, questões sobre a Lei de Diretrizes Orçamentárias também estiveram presentes nas mobilizações dos movimentos de defesa da educação. Após a aprovação do Congresso Nacional da LDO para o ano seguinte (2019), foi incluso o artigo 22, que orientou que as verbas do MEC para 2019 seriam mantidas com os parâmetros do ano de 2018, com apenas o reajuste inflacionário, o que foi sinalizado que não aconteceria pelo Governo Federal, à época, que cortaria cerca de R\$ 2,8 bilhões da pasta, o que mobilizou amplos setores dos movimentos de defesa da educação pela aprovação da PLOA de 2019 sem o “veto” presidencial do artigo 22, e o desfecho da aprovação do orçamento com a manutenção desse artigo foi entendida como uma vitória dos estudantes, da e para a educação (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Além da manutenção da pauta sobre orçamento sendo sinalizada como plataforma de atuação dos movimentos para o ano de 2020, algo que pareceu unificar

algumas lutas educacionais foi a pauta da necessidade do FUNDEB, que, ao ser encerrado em 2020, também foi colocado como horizonte de luta ainda em 2019.

Além desses fatores, o ano de 2020 também foi incluído porque novos atos e manifestações de rua, ainda com o teor de defesa da educação, foram convocados pela UNE, UBES e ANPG. No lançamento da campanha “Eu defendo a educação”, em fevereiro de 2020, a UNE convocou novos atos de rua para o dia 18 de março daquele ano. A campanha visava inicialmente “organizar atividades de aulas na rua, ações em que os estudantes vão levar as produções científicas universitárias para rua, além de aulas públicas que vão estender o seu conhecimento para a comunidade” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Na convocação para o primeiro ato unificado do ano, em março, ocasião também do início das Jornadas de Luta das entidades, foi sinalizado que as manifestações eram importantes devido à necessidade de debates nos seguintes pontos: 1) cortes nos investimentos na educação, na ciência e tecnologia; 2) ameaça ao financiamento público das universidades através do *Future-se*<sup>8</sup>; 3) sucateamento das universidades como estratégia de fortalecimento dos discursos de privatização das mesmas; 4) ameaça à autonomia universitária por meio do Decreto 9.794/2019, que dispõe sobre nomeação e designação de cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República; 5) desorganização e falhas do Ministério da Educação no que diz respeito ao funcionamento do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM na edição de 2019 — considerado pelas entidades estudantis como o pior da história — e ao Sistema de Seleção Unificado - Sisu; 6) alegação de golpes ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e ao Programa Universidade Para Todos - ProUni; 7) identificação de ameaças à política de Assistência Estudantil; e 8) cortes na CAPES (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Entretanto, devido ao surgimento da pandemia de Covid-19, esses atos de março, bem como algumas ações da referida campanha, tiveram que ser cancelados. Isso fez com que os movimentos de defesa da educação passassem a usar, preponderantemente, as redes sociais digitais e o ativismo digital como formas de pressão política às instâncias governamentais institucionalizadas para impedir o que identificavam como retrocessos no campo da educação, além da contraposição ao anúncio de novas reduções orçamentárias. As mobilizações passaram a ser mais intensificadas através de “tuitaços” e disputa de

---

<sup>8</sup> Maiores detalhamentos sobre esse projeto serão explicitados no capítulo 4.

visibilidade em redes sociais digitais, bem como no uso de *lives* e encontros em plataformas como o *Zoom* e *Google Meet*.

Sabe-se que a referida pandemia exigiu a implantação de uma série de medidas restritivas de distanciamento físico para conter e controlar a transmissão e a disseminação do vírus, como o fechamento do comércio, a exigência do uso de máscaras faciais, a adoção e intensificação de medidas de higiene, a penalização de aglomerações de pessoas, dentre outras. No campo da educação, uma dessas medidas restritivas adotadas foi a suspensão de aulas presenciais em escolas e universidades brasileiras, colocando em cena com maior força e intensidade o debate sobre os usos de Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC nos processos educacionais e pedagógicos, acelerando e pondo em marcha diversos formatos de educação à distância - EaD. Esse debate também sinalizou para a desigualdade das condições de acesso de milhares de estudantes a essas tecnologias, escancarando ainda mais as assimetrias do próprio acesso à educação e de como esse acesso não pode ser desvinculado dos fatores relacionados à proteção e aos direitos sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020).

Ademais, o que foi percebido e entendido como ataque à educação nos anos anteriores também ganhou novas versões no ano de 2020. Pensando nesses vaivéns — tal como as ondas do mar —, faz-se necessário, com isso, situar a emergência dos tsunamis da educação não só por sua cronologia, mas também pelo que “excede” a esse suposto marco temporal, deslocando também a própria noção de “marco”.

Entretanto, por mais que muitas pautas não devam ser identificadas como não factuais, algumas são mais facilmente indicadas por um marcador temporal. No ano de 2018, por exemplo, verificou-se um maior número de manifestações registradas nos websites com reações contrárias ao aumento das passagens nos transportes urbanos. E devido ao contexto das eleições presidenciais, também nesse ano foi possível perceber de forma mais frequente um incentivo e um chamamento das entidades estudantis para que houvesse um maior envolvimento da juventude nos debates políticos eleitorais do país — mesmo que não se resumisse apenas ao contexto eleitoral —, além de postagens com explicações sobre as diferenças entre os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e as funções dos cargos ocupados por figuras desses poderes.

Uma ilustração desse objetivo de integrar a juventude nos debates políticos pode ser a campanha “SEliga16”, organizada pela UBES, que visa incentivar a retirada do título de eleitor dos jovens de 16 anos, idade em que o voto ainda é facultativo. A

publicação de divulgação da campanha, postada ainda em fevereiro de 2018, foi intitulada “SEliga16: Vamos mudar o país nas urnas! Tire seu título de eleitor até 16 de maio”, e aponta para a relação entre *juventude, voto e democracia*:

O voto é o instrumento da democracia que nos permite frear os retrocessos que vivemos com o atual governo federal e com a falta de representatividade no Senado, Câmara e Assembleias de norte a sul. Por isso, a UBES encampa a campanha Se Liga 16 para conscientizar a juventude brasileira da importância de tirar o título de eleitor e participar das eleições. A campanha está completando 30 anos e existe desde a promulgação da Constituição de 1988 [...] (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTA, 2018, s/p).

Tal campanha não se deu como uma especificidade do ano de 2018, mas algo que a UBES mobiliza em todas as eleições. O referido ano, todavia, apresentou algumas especificidades que apontaram para algumas singularidades da atuação dos movimentos de defesa da educação. Uma delas já se deu bem antes do início da campanha eleitoral, ainda no início do ano, em meio ao julgamento e possível condenação e prisão de Lula, acusado de corrupção pela operação Lava-Jato.

Já em 2020, ano da deflagração da pandemia de Covid-19, que ocasionou uma crise sanitária não só no país, mas em todo o mundo, e que trouxe maiores questões sobre a relação entre crise econômica e crise sanitária e os efeitos para a vida estudantil e laboral como um todo, esgarçou também as diferenças de acesso à educação entre uma população mais pobre e uma clientela com mais garantias sociais, produzindo maiores fissuras de desigualdades. Além disso, a pandemia também dimensionou aspectos sobre a “essencialidade da educação”, condições de trabalho e estudo para professores e estudantes no cenário de aulas remotas, além de maiores debates em torno de projetos de viabilização de educação à distância, dentre outros. Isso jogou mais luz e produziu mais debates sobre as condições de execução do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, em prol do adiamento das datas, além da já mencionada luta pela renovação do FUNDEB e a própria intensificação da defesa do SUS e da pesquisa científica que produziu conhecimento necessário para mitigar os dados ocasionados pela pandemia.

O Fundeb, por sua vez, pode ser entendido como uma variação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Entretanto, com Fundef, o ensino médio ficava descoberto do financiamento público, sendo necessário ampliá-lo., o que se deu no ano de 2006, em meio também a um menor distanciamento de instâncias institucionais deliberativas de governo e pautas dos movimentos de defesa da educação. Entretanto, o Fundeb, criado pela Emenda

Constitucional 53/2006 — uma das maiores emendas constitucionais no campo da educação — e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, teve uma vigência estabelecida de 2007 até 2020. Assim, com o prenúncio do encerramento desse fundo para o ano de 2021, no ano de 2020, em meio também aos ativismos digitais, os movimentos de defesa da educação intensificaram uma luta em prol da aprovação de um Fundeb permanente, que passou a ser conhecido como o “novo Fundeb”. Em ocasiões anteriores, as entidades também buscaram destinar, nos embates educacionais, foco para a aprovação de um novo Fundeb, mas somente no ano de 2020 isso pareceu ganhar mais força.

Com a aprovação sem vetos em agosto de 2020 da PEC 15/2015 – que tratava do “novo Fundeb - na Câmara, e da PEC 26/2020 – também relacionada ao “novo Fundeb” - no Senado, as entidades consideraram o que seria uma vitória histórica da educação. Tal processo, porém, não se deu sem embates, visto que as entidades e outros atores envolvidos nos movimentos políticos de defesa da educação também denunciaram a ausência da ala governista bolsonarista no debate sobre a nova aprovação do fundo, além dessa ala ter intencionado o adiamento da votação da PEC poucos dias antes do dia previsto, bem como ter sugerido uma redução do valor da contribuição da União para a educação pública. Em nota dispendo sobre a vitória da aprovação da PEC do novo Fundeb no senado — que ressaltou também essas denúncias —, as entidades afirmaram que “não vamos desistir de transformar o Brasil por meio do investimento no ensino” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020, s/p).

Com a continuidade da pandemia de Covid-19, no ano de 2021 e 2022, a pauta “*orçamento da educação pública*”, um dos disparadores das manifestações de 2019, também se manteve nos debates dos movimentos de defesa da educação (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2021). Algo que endossa essa percepção — e que não pode ser tomado como mero exemplo — é o fato que de o orçamento da pasta da educação, através do Ministério da Educação e previsto no Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA para 2021, inclusive, foi o menor desde 2007 (OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO, 2021), o que sinaliza que a política de redução dos recursos financeiros para a educação não é uma especificidade do ano de 2019, mas faz parte de uma determinada racionalidade econômica, não devendo portanto ser identificada somente como um pauta de Jair Bolsonaro.

Com efeito, todo esse conjunto de publicações da UBES, UNE e ANPG, nesse intervalo de tempo 2018-2020 — acrescentando-se publicações de outras entidades e artigos jornalísticos que foram sendo somados através desse conjunto inicial —, correspondem, então, às fontes desta pesquisa. Ao final do texto, na aba de referências, haverá uma separação — para fins didáticos e de otimização de consulta — entre o apanhado teórico (livros e artigos científicos) que auxiliaram na composição teórica e metodológica de construção desta pesquisa (tanto na definição da materialidade como na elaboração de perguntas feitas às fontes) e as publicações das entidades que foram delineadas como fontes empíricas da pesquisa. Essa especificação das fontes, na aba referências, serve como identificador do que foi usado como materialidade empírica para circunstanciar o tsunami da educação, inicialmente, e o cenário dos movimentos de defesa da educação, de modo mais amplo, nesse recorte temporal de 2018-2020.

O levantamento numérico e a catalogação das publicações dos anos de 2018 e 2020 seguiu os mesmos critérios de inclusão e exclusão utilizados para mapear as publicações do ano de 2019. E, de modo a facilitar a visualização numérica e temporal dessas publicações, a tabela a seguir resume o componente quantitativo do levantamento produzido na presente pesquisa:

ENTIDADE	Nº DE PUBLICAÇÕES POR ANO			Nº DE PUBLICAÇÕES
	2018	2019	2020	(2018-2020)
UBES	238	189	134	561
UNE	279	214	110	603
ANPG	173	147	89	409

Somando, então, as publicações das três entidades, no intervalo de tempo de 2018 a 2020, é possível visualizar o total de 1.573 publicações nos websites. O que chama atenção de modo imediato é que o ano de 2019, o ano da emergência do *tsunami da educação*, tem um número de publicações menor do que as publicações veiculadas no ano de 2018. Além disso, também é comum nas três entidades analisadas, uma tendência de diminuição no número de publicações nas páginas da web com o passar dos anos.

É válido salientar, entretanto, que apenas os websites foram utilizados como referência, de modo que outros dispositivos e canais, como as redes sociais digitais, a exemplo do *Youtube, Facebook, Instagram e Twitter* — que, atualmente, vem assumindo

papel importante de divulgação, informação e produção de conteúdo (às vezes até como substitutos de canais tradicionais e oficiais de comunicação) —, não foram eleitos como foco de análise para esta pesquisa. Para verificar e datar de forma estrita esse volume de informações disponibilizados por cada entidade, ou mesmo dar um maior panorama e esboçar uma “linha do tempo” das publicações das entidades analisadas, outros esforços e empreendimentos de pesquisa seriam necessários, mas, talvez, destoariam dos objetivos aqui esboçados.

A análise apenas dos websites permitiu, então, compor o cenário e fornece pistas para analisar os movimentos de defesa da educação, não só pelo entranhamento das entidades estudantis em uma série de outras entidades e organizações que compõem o cenário das lutas políticas e sociais do Brasil contemporâneo, como também porque os próprios websites aglutinam elementos discursivos — fotos, vídeos e memes, por exemplo — mais característicos das redes sociais digitais, de modo que algumas vezes as notícias das páginas da web a elas também se direcionam.

Todo esse conjunto também demarca que esse trabalho não foi construído com o mero intuito de contextualizar as manifestações de rua de defesa da educação de 2019, situando-as como um marco histórico sem precedentes, mas na atenção ao que se faz necessário dizer e fazer para que se produza um discurso de “defesa da educação”, com várias enunciações coletivas através dos movimentos de defesa da educação, e como esse discurso parece abrigar tantos elementos.

Para tanto, é necessário circunstanciar, histórica e geograficamente, as singularidades disso que pode ser chamado de uma formação discursiva nomeada de “defesa da educação”, em suas condições de emergência e aparecimento de seus enunciados, de modo a não tomá-lo como constante, imutável e/ou invariável. Operar com essas precauções metodológicas permitiu pensar em algumas continuidades e descontinuidades nos formatos em que as práticas discursivas e não discursivas da defesa da educação foram e são postas em circulação, justamente porque esse enunciado “defesa da educação” parece acompanhar o próprio processo de institucionalização da educação brasileira, bem com a própria construção de um projeto de nação e de identidade nacional — elementos que serão apontados brevemente adiante.

Algumas cenas do contemporâneo que fogem ao escopo temporal de 2018-2020 sinalizam para isso. No caso específico da Emenda Constitucional - EM 95, os debates em torno da necessidade de sua revogação — algo que também fora direcionada

para a Reforma da Previdência e Trabalhista — são notórios. A atenção à EM 95 sinaliza para o cuidado e precaução em não colocar o ano de 2019 como um “ano marco da revolução estudantil e da defesa da educação”, pois dentre os acontecimentos do ano de 2016, por exemplo, é possível citar inúmeras manifestações e ações em defesa da educação.

Nesse ano, o país assistiu ao fenômeno das ocupações estudantis, em que milhões de estudantes universitários e secundaristas ocuparam o espaço físico de escolas e das universidades públicas, ensaiando formatos de autogestão, mobilizando tais ocupações também em torno de uma defesa da educação. Essas ocupações aconteceram em meio ao contexto de proposição da PEC do Teto dos Gastos Públicos, que posteriormente, após sua aprovação, veio a se tornar a Emenda Constitucional 95/2016. Seu desenho inicial se deu com Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241/2016 (quando tramitava na Câmara dos Deputados) e com a PEC 55/2016 (quando tramitava no Senado Federal). Após a tramitação nas duas casas, a aprovação se deu como Emenda Constitucional – EC 95/2016, passando a entrar em vigor a partir de 2017, prevendo a limitação dos gastos públicos durante 20 anos, além de propor um reajuste do orçamento para os gastos de cada ano posterior tomando como base o valor da inflação oficial do ano anterior.

Para muitas entidades estudantis — tanto na época de proposição dessa emenda constitucional, como ainda hoje, após sua aprovação — houve e há o entendimento de que essa limitação dos gastos públicos não seria e não é a solução para a resolução dos problemas econômicos e da crise financeira que acompanha o país, tanto que a proposta foi entendida e nomeada, diversas vezes, como “PEC do fim do mundo” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2016, s/p) e “PEC da morte” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020, s/p). E as referidas ocupações estudantis de 2016, que colocavam a necessidade de rejeição dessa PEC/EC como uma de suas reivindicações, também foram feitas abrigadas e nomeadas pela insígnia da *defesa da educação*.

Em postagem de lamentação sobre o incêndio ocorrido no dia 2 de setembro de 2018 no Museu Nacional também foram feitas correlações entre o incêndio desastroso, que comprometeu boa parte do acervo do museu, como também uma série de pesquisa em curso, com a “PEC da morte”. O museu, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - considerada uma das mais antigas instituições científicas do país, e que foi responsável por formar antropólogos renomados como Gilberto Freire -, era o local



onde também aconteciam cursos de mestrado e doutorado em Antropologia Social, Arqueologia, Botânica e Zoologia, além de cursos de especialização em Línguas Indígenas Brasileiras, Gramática Gerativa e Cognição, e Geologia do Quaternário.

Sobre a destruição do espaço do museu, a ANPG apontou que:

Todo o sistema nacional de pós-graduação será afetado pela destruição desse espaço. Além das perdas no campo das ciências naturais, a Antropologia e a Linguística também foram brutalmente afetadas. Uma perda irreparável para a história da humanidade. Também cabe considerar a perda direta para a cidade do Rio de Janeiro. O Museu Nacional era, provavelmente, a única opção viável de acesso à ciência para muitas crianças. Para esse público será ainda mais difícil conhecer e se integrar à ciência desde cedo (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

A UNE também apontou que “o dia de hoje [data do incêndio] mostra o quão urgente é a luta pela derrubada da Emenda Constitucional 95” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p). E acrescentou que “quando um país não se preocupa com sua cultura e sua ciência, quando o governo restringe os recursos para a educação, sucateia a universidade pública, quando não valoriza o passado, *compromete o futuro [...]*” (Ibid, s/p, grifos meus).

Nas manifestações nas redes e nas ruas, no ano 2019, apontamentos sobre a necessidade de revogação dessa emenda também entraram em cena, assim como também em diversas publicações do ano de 2020. No documento “*Carta aos estudantes brasileiros pela revogação da Emenda Constitucional 95*”, assinada pela UNE, UBES, ANPG e outras entidades estudantis vinculadas à área da saúde e publicada no dia 7 de abril de 2020 — considerado o Dia Internacional da Saúde —, é explicitada a justificativa dada pelas entidades para a necessidade de revogação dessa emenda. A Carta, além de fazer referência aos impactos nefastos que desembocariam no campo da educação — análise usada com frequência pelas entidades estudantis desde a época de proposição da emenda —, também salienta os efeitos para o campo da saúde. É válido ressaltar que a divulgação da mesma é contígua ao surgimento da pandemia de Covid-19 no Brasil, sendo publicada um mês após o início da pandemia.

[...] a Emenda Constitucional 95 de 2016, também conhecida como “EC da Morte”, estabeleceu o congelamento de gastos com políticas sociais por 20 anos. De 2018 para cá, isso já representou uma perda de R\$ 30,4 bilhões em investimentos em educação, saúde e seguridade social. [...]. Estudos da Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) evidenciam que, na prática, isso resultará em cerca de 20 mil mortes e 124 mil hospitalizações de crianças, por exemplo. Por se tratar de uma política fiscal, a EC 95 deveria contar com a participação popular tanto na sua elaboração quanto em seu monitoramento; além disso, ela está sujeita ao Pacto Internacional dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais e, uma vez colocando em risco a garantia desses direitos, deve ser reavaliada e revogada [...]. Atualmente,

contamos com cerca de 1,7 leito por mil habitantes; em contrapartida, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), recomenda uma média de 4,9 leitos. (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES et al, 2020, s/p).

Assim, tais questões devem ser pontuadas para que se analisem as especificidades dos elementos envolvidos à “defesa da educação” e não na pretensão de demarcar uma totalidade de como funciona “a defesa da educação no Brasil”, como se fosse possível estabelecer um grande bloco monolítico ou temática geral sobre o assunto. E, muito mais do que averiguar se tal acontecimento narrado no website de determinada entidade fora verdadeiro ou falso, toma-se como referência a identificação dos artificios utilizados para se pôr em prática (discursiva e não discursiva) a defesa da educação.

Desse modo, deslocando-se da questão se as publicações das entidades estudantis poderiam ser configuradas como como notícia ou não — questão que gira em torno da “veracidade dos fatos”:

[...] atua-se com o objetivo de mapear a concretude da superfície dos ditos/vistos como enunciados que foram passíveis de registro, mapeando suas conexões estratégicas, suas emergências, suas descontinuidades e seus tempos de duração. Para tanto, é preciso desentranhar os documentos de sua historicidade estanque, entendendo-os precisamente como resultado de relações de força, ou seja, como o entrelaçamento das dinâmicas imanentes à sua materialização (AQUINO; VAL, 2018, p.47-48).

Essa atenção às formas de registro, por sua vez, inspira-se numa analítica que tem a perspectiva arqueológica — método de análise foucaultiana — como horizonte, pois indaga os acontecimentos do discurso a partir da seguinte questão: “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2014b, p. 33).

Esse viés analítico de investigação da formação dos saberes toma como objeto a análise do discurso, a formação dos conceitos, mapeando o conjunto de seus enunciados efetivos e seus efeitos de verdade. Uma análise dos enunciados efetivos é, portanto, algo muito distinto de uma análise dos enunciados possíveis. De modo até redundante, pensar os enunciados efetivos é lançar luz para os enunciados que são enunciados. Logo, não pensar em enunciados que estariam ocultos ou enunciados latentes que viriam a se tornar manifestos a partir da ação de um sujeito. Trata-se, pois, de analisar o enunciado como um acontecimento, como aquilo que ocupa um lugar e, portanto, exclui em sua presença outros enunciados (NASCIMENTO, 2017, p. 61)

Além disso, essa perspectiva delimita que o aparecimento desses enunciados necessariamente são contingentes a uma espacialidade e historicidade. Ou seja, para além da atenção às formas de dizer e conceituar determinados acontecimentos, essas formas têm um tempo e um espaço definidos que não saem ilesos às transformações históricas. A defesa da educação, nesse recorte, defende e se contrapõe justamente a algumas coisas e não a outras.

Há, portanto, o deslocamento de “uma análise linguística que, de alguma forma, pressuporia a existência de um enunciado latente ou um campo semântico a ser decifrado; mas, antes e sobretudo, tratava-se muito mais de visibilizar as relações imanentes entre poder-saber constitutivas do discurso” (BENEVIDES; SIEBRA, 2020, p. 287). Assim, o empreendimento de um trabalho arqueológico não procura encontrar as regularidades do discurso para identificar suas supostas estruturas. Diferentemente, entende que “[...] as regularidades apontam justamente para a contingência dos enunciados e seus parentescos meramente ocasionais, e não para qualquer estrutura fundante” (NASCIMENTO, 2017, p. 62). Destarte, esse recurso e estratégia permite uma análise dos elementos “que regem, em dada época e para determinada sociedade, os limites do dizível e, por extensão, os contornos cambiantes da memória coletiva, instaurando um movimento de apropriação e reativação incessantes de determinados enunciados” (AQUINO; VAL, 2018, p. 46).

Tomando essa questão metodológica como mote, seria ainda possível questionar: por que a defesa da educação — e não da saúde, da assistência, da habitação etc. — é colocada em equivalência com a defesa da democracia, da soberania nacional, do meio ambiente, do desenvolvimento econômico etc.? Por que esses componentes (e não outros) aparecem nesse jogo de equivalência/igualdade? Como é possível estabelecer tais sistemas de igualdade, tomando, nessa equação, componentes aparentemente tão distintos?

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semissilenciosa de outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionando a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é essa que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte (FOUCAULT, 2014b, p. 34).

Destarte, a atenção a essa convergência não deve ser tomada somente pela identificação de semelhanças entre pautas como defesa da educação e defesa da soberania e defesa da constituição, como se tais semelhanças fossem evidentes e incontestáveis. Pensar nesses elementos envolve pensar necessariamente nas estratégias utilizadas para compor uma produção discursiva que posiciona tais elementos de forma semelhante, o que envolve um arranjo político, jogo de forças e relações de poder. Afinal, os discursos não se alinham, necessariamente, pela “proximidade” discursiva e/ou “natureza” epistemológica. Esse alinhamento — provisório, é válido salientar — é feito de forma pragmática. Afinal,

“[...] cada enunciado é uma multiplicidade: uma multiplicidade e não uma estrutura ou sistema” (DELEUZE, 2013, p. 18).

Por isso, cabe muito mais interrogar quais efeitos o suposto alinhamento discursivo da defesa da educação produz e não, necessariamente, identificar as suas semelhanças teóricas, políticas e/ou epistemológicas entre aqueles que defendem a educação e os discursos postos em circulação por esses atores. Embora essa última também possa ser necessária, não se trata de pensar o quão coeso é um discurso ou não, mas, muito mais, radicalizar a heterogeneidade da unidade discursiva, através do mapeamento de suas transversalidades. É importante demarcar e questionar a suposta evidência dessas equivalências/igualdades, que seriam a condição primeira para a formação de uma unidade discursiva, visto que o discurso não é um segmento apenas teórico. Como posiciona Foucault (2014a), o discurso/teoria também deve ser entendido como uma prática social, pois “pensar é intervir” (LOBO, 2015, p. 19). “[...] as formações discursivas são verdadeiras práticas, e suas linguagens, em vez de um *logos* universal, são linguagens mortais, capazes de promover e, às vezes, exprimir mutações” (DELEUZE, 2013, p. 24). Logo, é necessário detalhar como as práticas discursivas e não discursivas da defesa da educação intervêm no/do que é considerado ataque e como intervêm para garantir a proteção da educação, tanto na antecipação de ataques, como na mitigação dos danos causados por eles.

Dito isso, e possível afirmar ainda que a atenção à produção discursiva das manifestações em defesa da educação também se aproxima de uma análise em torno do que Racière (2014) conceitua como *poética do saber*. Para o autor, essa poética, que “se interessa pelas regras, segundo as quais um saber se escreve e se lê, constitui-se como um gênero de discurso específico. Ela procura definir o modo de verdade a que ele se destina, sem lhe estabelecer normas, validar ou invalidar sua pretensão científica” (RANCIÈRE, 2014, p. 12). Ou seja, essa atenção à poética do saber auxilia na construção de uma análise arqueológica porque perspectiva um discurso, analisando as condições de possibilidade de seu aparecimento, de sua emergência e de seu funcionamento. “Certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse a *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fato. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2014b, p. 60).

Por sua vez, com a ferramenta arqueológica, como dito anteriormente, atenta-se para o que está sendo dito quando isso e (não) aquilo que é colocado como defesa

da educação. Desse modo, faz-se necessário evitar interpretações baseadas em suposições que queiram adentrar a uma suposta profundidade que pode advir de determinado enunciado. Evita-se, por exemplo, constatações como “o que a UNE, a UBES ou a ANPG querem dizer, na verdade, é...” Ou seja, evita-se interpretar ou pressupor que exista algo profundo, no íntimo ou nas entrelinhas de determinado enunciado. Apesar de recorrentemente a UBES, a UNE e a ANPG serem aqui colocadas como entidades, essa terminologia *entidade*, inclusive, não pode ser pensada como uma substância ou como essência, mas em um sentido pragmático que faz alusão a uma enunciação coletiva de vozes estudantis, agrupadas provisoriamente nesses segmentos.

Desse modo, é possível especificar também como são enredadas, em regimes de visibilidade e dizibilidade, as questões relacionadas à defesa da educação pública e o que é concebido como educação pública nessas tramas discursivas. E essa catalogação ampla consiste na prática de “[...] fazer uso de fontes múltiplas e heterogêneas, de modo a abrir espaço para uma aproximação indeterminada à problemática em pauta” (AQUINO; VAL, 2018, p. 49).

Tal descrição, por sua vez, também deve ser entendida como um processo de análise, afinal, descrever não é um ato neutro. A descrição tem um viés político, pois o modo como se descreve, o que se descreve, como se nomeia, o encadeamento linguístico, o que se olha e o que se percebe não é um dado natural. Portanto, essa descrição/análise permitirá detalhar alguns dos elementos — alguns já citados — relacionados à defesa da educação nessa espacialidade e temporalidade eleita. Ao mesmo tempo, essa análise/descrição também não pode ser tomada a partir de uma pretensão de uma totalidade, através de uma suposição de que é possível apreender todo um discurso. “Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2014b, p. 34).

Dito isso, é importante destacar que, para além da análise discursiva em torno da defesa da educação a partir da ferramenta arqueológica, aqui não deve ser excluída da análise a dimensão genealógica — conceito-ferramenta também empregado por Foucault 2002; 2009a; 2011; 2014a; 2014b). Na verdade, a dimensão genealógica também deve entrar como componente de análise, a fim de não tomar a descrição dos enunciados em torno da defesa da educação como se tal descrição pudesse ser resumida a uma narrativa objetiva, consensual e/ou apolítica. Neste trabalho, a genealogia — juntamente com a arqueologia —, ajuda a perspectivar como e por que os saberes em torno da defesa da educação se

formam, circunscrevendo esses saberes em torno das redes de poder e dos jogos de forças, dando atenção também para os dissensos e tensionamentos que marcam a formação desses saberes. “[...] a genealogia desestabiliza a ligação necessária entre o que reconhecemos como verdadeiro em um determinado tempo e nosso modo de ser, fazer e pensar nesse mesmo” (ADVERSE, 2010, p. 145).

Assim, a genealogia, que não exclui a dimensão arqueológica, desloca-se de um eixo da formação dos saberes para um eixo da analítica do poder, mas entende que esses eixos podem ser empregados de modo articulado, pois entende que a formação dos saberes assume dimensões políticas, tanto de análise das formas de dominação como das resistências que fazem o poder mudar de estratégia. “[...] longe de ser um abandono, o que ocorre é um reposicionamento da abordagem arqueológica, uma mudança no seu peso e na sua concepção” (BENEVIDES; SIEBRA, 2020, p. 286).

Utilização, portanto, da palavra *saber* que se refere a todos os procedimentos e a todos os efeitos de conhecimento que são aceitáveis num momento dado e em um domínio preciso, e secundamente, do termo *poder* que não faz outra coisa senão recobrir toda uma série de mecanismos particulares, definíveis e definidos, que parecem suscetíveis de induzir comportamentos e discursos [...]. Saber e poder, são apenas uma grade de análise (FOUCAULT, 1990, p. 14).

Por isso, a investigação genealógica caracteriza-se como uma *tática*, um movimento “para repensar a ação política e militante, assim como para a invenção de novas táticas de luta contra os efeitos de poder estabelecidos” (GADELHA, 2009, p. 26-27). E apesar da semelhança com o termo, a genealogia não pode ser confundida com a noção de gênese:

[...] por oposição a uma gênese que se orienta em direção à unidade de uma causa principal compacta de uma descendência múltipla haveria aí uma *genealogia*, isto é, algo que tenta reconstituir as condições de aparição de uma singularidade a partir de múltiplos elementos determinantes, e que não aparece não como o produto, mas como o efeito (FOUCAULT, 1990, p. 17).

Assim, não se trata de demarcar como se originou a *defesa da educação*, mas de circunstanciá-la em suas singularidades, tanto nas suas condições de possibilidade de existência como nos seus modos de funcionamento. Para tanto, vale também pensar que há uma gramática de guerra envolta à noção de defesa da educação, afinal a palavra *defesa*, advinda do latim, sinaliza para a “ação de defender-se, resistir, combater” (HOUAISS, s/a, s/p). E nessa atenção à gramática de guerra, a via genealógica auxilia na análise da escolha e uso das armas dessa batalha, que não é feita só de “ideias”, afinal, a ideia também é um discurso construído através de uma prática, e produz efeitos concretos e empíricos.

Isso, por sua vez, remete ao “princípio da onipresença discursiva”, analisado por Benevides e Siebra (2020, p. 288), quando afirmam que não há exercício do poder sem uma produção discursiva que lhe seja contingente. E é por esse mesmo motivo que os autores apontam que “mostrar a conectividade dos discursos e a realidade que lhe é correlativa é, ao mesmo tempo, quebrar a conectividade dos discursos e pôr em questão a realidade que lhe é correlativa” (BENEVIDES; SIEBRA, 2020, p. 289). Portanto, na atenção a essa gramática, é necessário que se atente contra o que e junto a quem essa luta, esse confronto e esse combate da “defesa da educação” são postos em exercício, mas assumindo também que esse jogo de aliança e de confronto são provisórios, díspares e multáveis, e não representam — pois a lógica da representação não se faz efetiva para esse trabalho — uma suposta totalidade do tecido social.

*Defender*, classificado como um verbo e, portanto, algo que indica uma ação em suas diversas transitividades — transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo ou ainda como verbo pronominal — pode assumir diversos complementos: dar proteção a ou proteger algo, falar a favor ou interceder; posicionar uma opinião, lutar por uma causa; resistir; rebater... Pensando nesses diferentes trânsitos, cabe interrogar: contra o que, para que e junto a que/quem se ataca/defende a educação? Fazer tais perguntas ajuda a configurar a atitude genealógica no ato de pesquisar: “[...] as genealogias — insubordináveis, intempestivas e inúteis — consistem numa tática muito específica na política dos saberes: pôr em relevo a clivagem daquilo que se apresenta enquanto unidade lisa e tranquila do saber” (BENEVIDES, 2015, p. 265).

É interessante ainda atentar para o movimento da defesa da educação dentro de um plano político e com foco para essa gramática um tanto bélica, pois como mencionara Mia Couto (2018, p. 39), “[...] na guerra não se defrontam apenas exércitos. Confrontam-se histórias”. Foucault (2019, p. 101), por sua vez, também acrescenta uma questão interessante a essa perspectiva com a seguinte indagação: “seria, então, preciso inverter a fórmula e dizer que a política é a guerra prolongada por outros meios?”. Assim, a genealogia também é entendida aqui como uma ferramenta/instrumento importante para mapear os meios utilizados para defender a educação deslocando-se também de uma leitura sobre as formas de defesa em suas pautas, bandeiras, lutas e agenciamentos, por via maniqueísta e ou por via que faça apologias ou profecias, seja na forma do progresso ou no anúncio do futuro apocalipse.

[...] as genealogias compreendem que o conhecimento e o saber são perspectivos, oblíquos, transversais e não podem se referir à sociedade de um modo

homogêneo ou totalizante e nem erigir de forma insuspeita promessas de melhora, de auxílio e de edificação (BENEVIDES, 2015, p. 266).

Logo, questionar a suposta homogeneidade da unidade discursiva “defesa da educação” é necessário para tentar esboçar sua delimitação, visto que as facilidades de correlação entre a defesa da educação com outros aspectos e campos do tecido social não devem ser entendidas com uma redução de que qualquer tensionamento ou embate político contemporâneo ao signo do “ataque ou defesa a educação”. Afinal, se tudo puder ser considerado ataque ou defesa da educação, facilmente nada poderá ser identificado como ataque ou defesa à educação. Ao mesmo tempo, trata-se também de deslocar um julgamento moral acerca dos movimentos de defesa da educação, visto que qualificar as estratégias desse movimento em supostamente boas ou más, perde de vista justamente a analítica da efetividade dessas estratégias.

A análise genealógica, que tateia como uma tecnologia de poder atravessa as instituições, observa como essas instituições podem se comunicar. E, observando a comunicabilidade entre as instituições, elas não serão tomadas como suposto lugar de surgimento originário das relações de poder, visto que essa necessidade de encontrar uma origem mítica primeira é problematizada, questionada e deslocada. “A ausência de fundamento não constitui alibi para o relaxamento da busca — pelo contrário, será justamente a ausência de fundamento que dará à pesquisa seu impulso e sua necessidade de argumentação” (BENEVIDES; SIEBRA, 2020, p. 293-294). Por isso, na análise das relações de poder, o que se objetiva:

[...] não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procura-se saber quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre os mecanismo de coerção e elementos do conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem uns nos outros, o que faz com que tal conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc. (FOUCAULT, 1990, p. 13-14).

Assim, é possível dizer que é feito um acoplamento arqueogenealógico — na articulação entre a arqueologia e a genealogia — na investigação sobre os movimentos de defesa da educação. “Essa conjunção entre arqueologia e genealogia é qualificada então como uma atitude histórico-crítica” (ADVERSE, 2010, p. 145). E, nessa atitude, foi possível identificar uma vastidão de elementos de pautas, bandeiras e reivindicações, que, provisoriamente podem ser abrigadas nos seguintes contornos:

- solicitações de apoio a congressistas e juristas brasileiros para garantir o repasse/envio/manutenção de verbas financeiras para escolas, universidade, institutos e



programas de pesquisas, de âmbito público, além da menção à necessidade de incentivo não só financeiro ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e das bolsas e auxílios estudantis;

- repúdios a diversas falas de representantes do Executivo que difamavam/difamam, atacavam/atacam, perseguiram/perseguem pesquisas, professores, estudantes, instituições educacionais e o serviço público brasileiro, de um modo geral;
- mobilizações nas redes sociais digitais, organização de campanhas de defesa da educação pública, coleta de assinaturas em abaixo-assinados contra cortes orçamentários, apoio a estudantes perseguidos por conta de seus posicionamentos políticos de defesa da educação, o chamamento à sociedade para a importância da defesa da educação e comparecimento às manifestações de ruas em datas específicas;
- aulas, audiências e consultas públicas sobre a importância da autonomia jurídica, didática e financeira das universidades públicas, bem como sobre a importância da liberdade de cátedra e das instituições formais de ensino;
- atos de rua em diversas cidades do país que reivindicavam, além da necessidade de maior financiamento público da educação, garantia de liberdade e de proteção das instituições de ensino, tanto em termos de gestão como também dos aspectos relacionados aos conteúdos escolares a serem ministrados — com foco para conteúdos relacionados às temáticas de gênero e orientação sexual, mobilizando as contraposições aos projetos relacionados ao “Escola Sem Partido”<sup>9</sup>;
- ocupações estudantis em espaços estratégicos e simbólicos como as reitorias, ambientadas de performances e atividades artísticas manifestadas sob o signo de defesa da educação, da cultura e da democracia;
- debates sobre as condições que garantem ou impedem a permanência dos estudantes nas escolas e universidades, demarcando a necessidade de ampliação e defesa do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES através do entendimento que democratização do acesso ao ensino superior não se resume à ampliação de vagas advindas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, do Programa Universidade Para todos – ProUni e da Lei 12.711 de 2012 — figurada como a Lei de Cotas;

---

<sup>9</sup> Alguns apontamentos sobre os projetos de lei abrigados sob a forma “Escola Sem Partido” serão discutidos de forma mais detalhada adiante

- apontamentos sobre o mundo do trabalho, em seus atravessamentos com o cotidiano de estudantes e professores, e defesa das pautas de movimentos afirmativos, com o combate aos mais diversos tipos de violência, opressão e discriminação;
- rejeições ao Future-se, projeto de captação de recursos para as universidades e Institutos Federais de Ensino Superior - IFES com ênfase para a iniciativa privada, elaborado pelo MEC;
- problematizações sobre as condições físicas e estruturais das instituições formais de ensino e de pesquisa públicas, demarcando a necessidade de mais verbas para a educação.

Após esse mapeamento das lutas políticas educacionais, através do movimento estudantil, fez-se necessário atentar também para o registro discursivo sobre o que tem sido considerado ataque e defesa à educação, no cenário acadêmico-científico, a fim de analisar, mesmo que de forma breve, para as possíveis relações estabelecidas entre esses dois campos. Isso configura-se também numa investigação sobre o que tem sido falado sobre ataque e defesa da educação, para além do cenário do ativismo do movimento estudantil na defesa da educação, a fim de atentar que outros aspectos relacionados a essa temática podem emergir quando se analisa outro estrato discursivo.

#### **2.4. A defesa da educação no estrato acadêmico-científico: consonâncias com as pautas dos movimentos políticos de defesa da educação.**

A fim de circunstanciar e operar alguns recortes na busca pela produção sobre ataque e defesa à educação, foi feito no portal de periódicos da CAPES a busca com os descritores, em conjunto, “ataque à educação” e “defesa à educação”, usando como filtro o recorte temporal de 2018 a 2020, tal como foi efetuado com as publicações dos websites das entidades estudantis.

O resultado obtido com a busca foi o de apenas 18 publicações e ao serem excluídos os artigos repetidos, esse resultado caiu para 11. A utilização dos termos em inglês, utilizando com filtro os trabalhos em português, implicou em um resultado ainda menor. Após a surpresa com esse pequeno número nos resultados, foram feitas duas buscas separadas, utilizando o mesmo intervalo de tempo. Foi feita, então, uma busca com os termos “defesa da educação”, que teve 858 resultados, e uma busca com “ataque à educação”, que teve 109 resultados. Sabendo, então, da impossibilidade de mapear toda essa quantidade de material, foi realizado um refinamento da busca. Aplicou-se os filtros de artigos em português, visto que este trabalho está atravessado pela variável

nacionalidade, e o filtro “revisado por pares”. Após a aplicação dos filtros, a busca por “defesa da educação” diminuiu para 228 resultados e a busca por “ataque à educação” caiu para 28, tornado a possibilidade de análise mais exequível. Após esse recorte, ainda foram retirados os textos que sumarizavam dossiês, aqueles que não continham resumos (vinculados às seções de entrevistas e/ou homenagens) e também os textos repetidos.

Ao vasculhar esses arquivos restantes, foi dada prioridade para os textos que empreendiam uma análise sobre a conjuntura nacional, com apontamento sobre a geopolítica, tomando o campo da educação como um dos vetores para essa análise. Esse critério se tornou necessário, visto que principalmente na busca com os descritores “defesa da educação” foram encontrados textos que faziam menção à defesa do uso de determinadas estratégias educacionais e/ou pedagógicas, ou mesmo de uma defesa de modalidades educacionais como educação ambiental ou educação do campo. Sobre essas últimas, apenas os textos que sinalizavam para uma relação disso com as políticas educacionais de forma mais ampla foram incluídas, retirando-se aquelas que mencionavam atividades escolares relacionadas à formação de uma “consciência ecológica”, por exemplo.

Já outros textos, que mesmo que sinalizassem para uma análise específica de temas como “residência pedagógica”, ensino à distância no curso de enfermagem, *lobby* na constituinte brasileira no final da década de 80, ou aspectos do PNE do século passado — que fogem ao escopo temporal do recorte aqui estabelecido (2018-2020) —, ainda assim foram mantidos por apresentarem algumas análises de conjuntura nacional tomando a educação como um dos critérios para empreender essa análise e situando alguns elementos do presente histórico de forma mais contígua.

Utilizados esses critérios, as buscas por “defesa da educação” e “ataque à educação” trouxeram como resultados 48 e 7 artigos, respectivamente, tornando possível realizar algumas análises sobre os textos<sup>10</sup>. Pensando apenas nesse quesito numérico, é interessante perceber que na ambientação de tantos ataques à educação, é possível encontrar mais resultados sobre defesa da educação. Talvez, porém, seja o próprio fato de existirem tantos ataques que aponta para a necessidade de defesa e de uma produção discursiva sobre tal defesa. Como afirma Cássio (2019, p. 19), “às ondas da barbárie sempre refluem resistências”.

---

<sup>10</sup> Os títulos e alguns dados desses artigos estão dispostos nos anexos deste trabalho.

Mesmo que não figure como objetivo deste trabalho realizar uma revisão e análise extensa desses achados nesses periódicos, ainda se faz relevante inscrever alguns breves apontamentos sobre os mesmos. De início, é curioso perceber que as entidades estudantis, que sempre se intitulam e se reconhecem na função de protagonistas das lutas educacionais brasileiras, não estão presentes nas análises de nenhuma das publicações encontradas, sendo possível encontrar publicações sobre movimento de greve de professores na luta por melhores condições salariais e a atuação do sindicato da classe na defesa da educação pública, mas nenhum sobre o movimento estudantil na sua relação com ataque ou defesa da educação. Também foi possível perceber, nesse estrato, uma atenção à função da pesquisa acadêmica e de determinadas teorizações e conceitos como instrumento de análise do contemporâneo, possibilitando o ensaio de aplicações e intervenções educacionais vinculadas à construção de determinados modelos de sociedade, acionando-se também categorias como democracia para discorrer elaborações sobre esses modelos.

Essa característica também diz do próprio espaço onde essas produções são veiculadas e o modo como são agenciadas. Constituídos, então, de artigos científicos, o corte temporal aplicado (2018-2020), por mais que seja o mesmo dos analisados nos websites das entidades estudantis, não necessariamente dirá respeito a uma teorização conceitual de algo contingente àquela época, mas diz respeito somente ao ano em que foi publicado.

De um modo geral, entretanto, é possível perceber uma maior convergência de posicionamentos e temas nos textos encontrados com o movimento político de defesa da educação, recortado aqui pelas entidades estudantis. Nesses artigos, visualizaram-se: a necessidade de recusa aos projetos/movimentos do Escola Sem Partido — com 7 artigos falando diretamente sobre o tema e 1 artigo sobre questões de gênero para docentes — e as implicações desse projeto/movimento na redução a uma função instrumental da figura do professor, localizando o projeto com um elemento de caracterização de avanço do conservadorismo; atenção aos discursos sobre a militarização das escolas no contemporâneo brasileiro, com 1 artigo como resultado; debates sobre a dimensão curricular por meio da BNCC, atentando para o modo como a mesma em sua última versão foi direcionada pelo MEC sem um amplo diálogo com a sociedade civil, vinculando a dimensão curricular tanto como um instrumento de alienação como um elemento de embates e transformação social; a atenção ao Future-se — com apenas 1 artigo — como ferramenta para minar a autonomia das universidades; alguns apontamentos diretos do

“governo Bolsonaro” com o processo de retirada de direitos (dos mais variados) e a correlação disso com ataques à educação, tanto pelo corte de verbas, como também pelos ataques à escola, às universidades, ao professor e/ou ao que é apontamento como pensamento crítico; e a identificação de uma vinculação entre as últimas reformas educacionais vivenciadas nas últimas décadas no Brasil a uma dimensão econômica, a partir da relação com uma sociedade capitalista de um modo mais amplo etc.

É válido acrescentar que grande parte dos textos que empreendem uma análise sobre a educação e as políticas e projetos educacionais com uma relação ao âmbito econômico assumem um referencial teórico de cunho marxista, predominantemente, tomando noções como ideologia do capital, alienação e desumanização como característica de uma educação própria desse sistema, em detrimento de uma educação que deve ser emancipadora e libertadora, assumindo também um cunho teleológico.

De um modo geral, pensando mais diretamente com os achados vinculados ao movimento estudantil, e de forma mais breve, com os resultados obtidos no estrato acadêmico científico, percebe-se que essa série pautas do jogo de ataque e defesa da educação parece também se conectar a algumas problemáticas gerais, como: a) os princípios que podem ser vinculados à educação, seja no âmbito humanista, romântico e/ou de um cálculo econômico, numa vertente tecnicista e na lógica do *capital humano*, a partir do entendimento da educação como um investimento; b) os debates em torno dos modelos de educação a serem implementados no país, em atenção à guinada do mercado financeiro para o campo da educação, quando essa passa a ser identificada como um campo rentável e regulamentada por modelos econômicos globais e multilaterais; c) as especificidades existentes ao campo institucionalizado do mundo trabalho, envolvendo discussões sobre salário, a concessão de incentivos à carreira, a inclusão ou retirada de benefícios ao trabalhador e o funcionamento do sistema de previdência social que estipula as condicionalidade para a aposentadoria; d) a mobilização de afetos em torno da defesa de políticas afirmativas e democráticas, mas também relacionados e entranhados à sensação de medo, ao sentimento de insegurança e ao contexto de precarização do mundo do trabalho; e, por fim, um último item — e que talvez atravesse todos os outros —, e) o debate público *versus* privado no modo de perspectivar uma concepção de educação e o papel do Estado na manutenção de direitos, bens e serviços públicos de um modo geral.

Assim, o complexo jogo de ataque/defesa da educação pareceu se movimentar a partir de três eixos: o *eixo econômico*, que através de uma determinada racionalidade e

estratégia de governo — a racionalidade neoliberal —, coloca a educação como um serviço que pode ser privado ou privatizado — ou mesmo um investimento, em contraposição a uma concepção de educação como um direito e dever do estado; o *eixo político-democrático*, no ataque aos serviços e bens públicos e cerceamentos de direitos políticos e sociais, em contraposição à defesa dos direitos de grupos minoritários, movimentos afirmativos e respeito e tolerância à diferença e a diversidade; e um *eixo moral*, na pauta dos costumes culturais, atravessados por um fundamentalismo religioso, que tomou escolas, universidades e professores como supostos propagadores da destruição de um determinado formato de família (a nuclear burguesa), e conseqüentemente — na visão dos defensores desse formato —, da sociedade, em contraposição à defesa da educação democrática, da liberdade de cátedra, da autonomia universitária e de uma concepção de educação baseada na pluralidade e no aparecimento dos dissensos. É válido salientar que para pensar o funcionamento desses eixos, os mesmos não devem ser tomados como independentes e/ou endógenos, mas como dobras de múltiplos segmentos. É por essa via que é possível pensar na legitimação de uma política de austeridade e ao mesmo tempo no agenciamento de uma pauta de costumes que ataca aspectos do espectro democrático das liberdades individuais. “O pano de fundo do retorno dos neoconservadorismos é a própria intensificação do neoliberalismo” (HUR, 2019, p. 140).

Ao visualizar os atravessamentos desses eixos é possível dimensionar que concepções de educação são postas em circulação e colocadas em debate nos enredos dos tensionamentos políticos da história educacional brasileira. Atentando para esses elementos, talvez não seja apressado afirmar que o desenrolar dos movimentos de defesa da educação, de modo direto ou indireto, parecem também acompanhar alguns enredos da própria formação de algo que pode ser nomeado como Estado brasileiro. Identificar esses cruzamentos se faz necessário para entender como, em determinado momento histórico, a perspectiva da defesa da educação aparece como *promessa* de constituição de um Estado moderno, democrático e civilizado, correlato à produção de um sujeito autônomo, livre e racional, aglutinando as próprias promessas da Modernidade por meio da institucionalização e sistematização da educação e do ato educativo (BIESTA, 2013; NASCIMENTO, 2017).

O próximo capítulo, então, trará alguns apontamentos e elementos sobre a emergência de um movimento estudantil no Brasil, passando em revista de forma breve alguns elementos históricos da construção da concepção de um Estado-nação chamado

Brasil, além de apontar como tais elementos permitiram a configuração atual das entidades estudantis aqui escolhidas como produtoras de fontes para esta pesquisa. Nesse caminho, serão situadas que novas promessas (e reatualização de antigas) entram em cena nas singularidades da defesa e ataque da educação, no contemporâneo.

### **3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA RECENTE, UM PASSADO REMOTO.**

*As veias do Sul continuam abertas  
(Emiliano López).*

Através da análise do jogo de ataque e defesa da educação, é possível dimensionar aspectos históricos relacionados à concepção de sujeito, de humanidade e de civilidade envoltos na maquinaria educacional no processo de institucionalização da educação no Brasil.

Na atenção às instâncias reflexivas de governo que subsidiaram a construção desse Estado, incluindo também a análise dos mecanismos subjacentes à efetivação de determinadas políticas educacionais, é possível analisar quais elementos estão vinculadas à construção de um *projeto de sociedade*, através da educação, dimensionando também o que se pensa sobre o papel do Estado em relação à manutenção de políticas públicas e sociais e, em especial, com as políticas de educação.

Fazer tal análise histórica, que adentra também a alguns elementos de uma historiografia da educação brasileira (SAVIANI, 2019), é relevante para esse trabalho para que se dimensione também o processo histórico de consolidação das lutas e dos movimentos em defesa da educação. Ou seja, permite pensar como questões relacionadas ao campo educacional entram em cena e se tornam questões para movimentos políticos e sociais, não só no sentido de contestação ou contraposição, mas também nos processos afirmativos que objetivam “construir uma nação” através do aparato e maquinaria educacional.

Essa incursão se justifica porque a intenção em adentrar as três entidades estudantis — UNE, UBES e ANPG — se justifica também pelos seus papéis históricos na luta pela democratização do acesso à educação, na luta por qualidade da educação, bem como na articulação da defesa da educação com a defesa de outras pautas históricas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao campo educacional, seja por conseguirem pautar

algumas demandas numa agenda nacional, seja por se contrapor a determinados projetos e, em algumas ocasiões, terem conseguido barrá-los. É nesse cenário que será possível identificar algumas das condições de possibilidade que permitiram a convergência de algumas lutas políticas que podem ser identificadas pela atuação de um movimento estudantil, no Brasil. O tópico seguinte, então, abordará alguns desses aspectos.

### **3.1. Condições de possibilidade para a emergência de um movimento estudantil brasileiro: apontamentos históricos e características atuais.**

O movimento estudantil brasileiro é anterior à própria fundação de entidades como UBES, UNE e ANPG, e pode ser remontado a 1901, com a criação da Federação dos Estudantes Brasileiros — mesmo tendo essa federação um curto tempo de atuação. No ano seguinte também está datada a fundação do primeiro Grêmio Estudantil do país, em São Paulo, com uma função mais recreativa, com ações voltadas para cultura, esporte e lazer (PROERNER, 2004).

O aumento do número de escolas no país nos primeiros anos do século XX também deve ser identificado como um dos fatores que mobilizou a organização dos alunos em coletivos estudantis e de juventude (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUDARISTAS, s/a, s/p).

Sander (2007), por sua vez, fazendo uma análise histórica mais sistemática sobre a construção de uma agenda educacional no país, acrescenta alguns outros elementos que apontam para a inexistência de uma política educacional ampla e coordenada, sinalizando que até o fim do período chamado de República Velha<sup>11</sup> o que caracteriza o campo educacional brasileiro era um verdadeiro estado de dispersão, em virtude da própria “dispersão do Estado”, configurada por uma nação que não se reconhecia como nação e se assemelhava mais a um aglomerado de povos em regionalidades.

Essa dispersão do Estado também esteve vinculada à ausência de sentimento, por parte da sociedade em geral, de pertencimento a uma nação ou identificação subjetiva através de uma identidade nacional, de uma língua ou mesmo de uma representação

---

<sup>11</sup> A noção de fim da República Velha é colocada entre aspas, pois, apesar de todas as mudanças históricas advindas com o governo de Getúlio Vargas, tais mudanças também podem ser lidas a partir de um deslocamento de um eixo oligárquico do Sudeste, conhecida como a *República do café com leite*, para o Sul, mantendo ainda uma lógica oligárquica no funcionamento dos arranjos e coalizões do cenário político brasileiro. Desse modo, a própria noção de Revolução de 1930, configurando como marco de emergência da “Nova República”, pode ser questionada, visto que as bases que sustentam as desigualdades do país, como as lógicas escravocratas, sexistas e racistas não foram transformadas substancialmente (SCHWARTZ, 2019).



simbólica que tentasse unificar a diversidade regional e cultural de um “povo brasileiro” que não se pensava como único povo.

O autor ainda remonta algumas características históricas específicas sobre a situação educacional do país à época, que valem ser apresentadas brevemente:

Durante o período colonial, a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a população em geral, e, conseqüentemente, não se prestou suficiente atenção à sua administração. [...] os estudos sobre a organização do ensino daquela época não permitem identificar uma administração escolar capacitada para atender às exigências mínimas das poucas instituições educacionais para a elite governante e, muito menos, para dirigir as escolas destinadas à educação popular (SANDER, 2007, p. 20).

Essa análise fornece elementos importantes acerca da historicidade do processo de institucionalização da educação e da construção de uma política educacional. Gadelha (2009), buscando analisar como o campo da Educação se tornou alvo de atenção institucionalizada nas práticas de governo no Brasil afirma que até a década de 1930, aproximadamente, “o estado de coisas no campo da educação e da saúde evidenciava o abandono e o descaso do Estado para com a população, dando a entender que esta não constituía ainda, em termos substanciais, objeto de um cálculo de poder” (p. 184).

Rosar (2012) é outra autora que parece se somar a esse entendimento. Ela aponta para a inexistência de uma ação efetiva de criação de um sistema nacional de ensino no Brasil até 1920, apesar da existência de um amplo debate sobre a necessidade desse sistema desde a época do Império. Ainda tomando essa data de 1920 como referência, Lilian Schwarcz (2019) aponta que foi nesse período que propostas voltadas à área da educação receberam mais atenção.

Os projetos eram tantos e tão variados que o período ficou conhecido como aquele do ‘otimismo pedagógico’. A escola primária se transforma, então, numa das principais preocupações não só de educadores como de homens públicos. Estava em questão, notadamente, *demonstrar o significado profundamente democrático da educação primária* (SCHWARCZ, 2019, p. 137, grifos meus).

Para Rosar (2012), a inexistência de um projeto educacional mais unificado passa a mudar em meio a intensificação das lutas e conflitos pela hegemonia política entre as frações ligadas ao setor agrário-exportador e ao setor urbano-industrial, denotando, desde então, para uma forte relação entre o campo político, econômico e educacional no que diz respeito à construção de uma agenda nacional para a educação brasileira. Isso também parece sinalizar que as tensões construídas em torno da relação entre educação e democracia não são uma especificidade das manifestações de 2019, mas dizem respeito aos projetos e concepções de sociedade postos em circulação em determinados planos e

racionalidades de governo, que também se articulam e compõem planos e programas educacionais.

Esses conflitos, que Rosar (2012) identifica como uma luta entre forças conservadoras e forças mais próximas ao campo progressistas — apesar de esses reduzirem o debate em torno da educação a uma questão técnica e de gestão —, teve desfechos importantes no modo de pensar a relação entre o público e o privado, que ainda parecem ressoar nos embates educacionais ainda hoje.

Algumas considerações sobre as diferenças entre forças conservadores e forças progressistas podem ser identificadas na seguinte passagem:

Nesse confronto, que durou treze anos, fortaleceu-se a definição dos educadores e intelectuais ‘progressistas’ sobre a democratização do ensino entendida como a responsabilidade do governo federal em assumir a difusão da educação pública para todos, em termos da sua organização e financiamento. Por outro lado, as forças conservadoras lograram êxito, sendo definida, no texto da lei, a responsabilidade da União, em garantir a liberdade do ensino, assumindo o financiamento das escolas públicas e particulares, de modo a salvaguardar os ‘direitos da família’, de escolher o tipo de ensino que lhe convém. Para que tivesse garantia de serem preservados esses direitos, foram incluídos no Conselhos Federal e Estaduais de Educação representantes das escolas particulares (ROSAR, 2012, p.17).

Nessas transformações históricas é possível perceber, então, a conformação de algo como uma institucionalização da educação. Ou seja, o processo pelo qual a educação passa a figurar como alvo de maior atenção, por parte do Estado, bem como a maneira pela qual a educação passa a figurar como ferramenta e estratégia de governo da conduta dos homens. Isso, porém, não significa que a história da educação brasileira — ou dessa institucionalização da educação — deva ser vista como um componente ascendente e progressista no que diz respeito à democratização da educação. Apesar do referido “otimismo pedagógico” da década de 20, Schwarcz (2019) aponta que:

[...] algumas estruturas autoritárias do país continuavam, no entanto, basicamente, intocadas. A escola primária e profissional era destinada ao povo, enquanto a secundária e a superior perduravam como privilégios bem guardados da elite. Acrescenta-se ainda que a porcentagem de analfabetos no ano de 1900 chegava a 75% da população (SCHWARCZ, 2019, p. 137).

Ainda segundo a autora, isso não só se manteve como durante o Estado Novo, na “Era Vargas”, alguns retrocessos também foram viabilizados no caminho rumo à democratização da educação:

De caráter centralizador, o governo agiu na área educação mediante vários decretos-leis, de 1942 a 1946, que ficaram conhecidos como Reforma Capanema, numa referência ao então ministro da educação, Gustavo Capanema. Foram oito decretos que regulamentavam o ensino primário, o ensino secundário e as distintas áreas do ensino profissionalizante (industrial, comercial, normal e

agrícola). Entretanto, a reforma não alterou o dualismo vigente na educação brasileira. A Lei Orgânica propiciava dois ‘caminhos’ a serem percorridos do primário ao profissionalizante; um sistema bifurcado, com o secundário público destinado às ‘elites condutoras’ e o profissionalizante para as ‘classes populares’ (SCHWARCZ, 2019, p. 137-138).

Como ilustrações de instrumentos educacionais que parecem corroborar com essa divisão educacional, é possível pensar na criação de dois órgãos: o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946. Voltados, sobretudo, para as classes populares, a emergência dessas instituições de educação profissional demarcam a diferenciação dos empreendimentos educacionais a partir do elemento classe social, que por mais que permitisse o acesso a determinadas modalidades educacionais, tal acesso não só não implicou no rompimento dessa divisão educacional, como contribuiu para sua manutenção. Elas podem ser entendidas como uma resposta institucional para a criação de mão-de-obra demandada pelos novos setores urbano-industriais do país, a fim de dar viabilidade ao desenvolvimento do capitalismo nacional, em seu processo de industrialização e modernização, mesmo que tardios (BRAUN, 2010).

São por esses e outros motivos que alguns autores, como Florestan Fernandes (2020) — este em tom marcadamente denunciante —, ainda apontam que essa institucionalização da educação, a partir da “Nova República” ainda perpetuou uma série de mecanismos que dificultavam o acesso à educação, bem como produziu mecanismos de perpetuação de diversas desigualdades sociais e manutenção de privilégios de uma elite econômica:

É patente, portanto, que a República não engendrou uma política educacional própria, adaptada aos requisitos educacionais da democracia e do regime de classes. Tal política emergiu tão desordenada e lentamente que ainda hoje está longe de concretizar-se em pontos essenciais. A dissociação entre crescimento da rede de ensino e a formação (e consequentemente aperfeiçoamento) de uma política educacional indica que houve (e continua a existir) uma profunda defasagem entre as necessidades educacionais e os mecanismos escolares de seu atendimento (FERNANDES, 2020, p. 90).

O autor também discorre e aponta alguns outros dados, alguns até mais recentes, que sinalizam que a morosidade na construção de uma agenda educação no país não deve ser entendida apenas como um “dato histórico”, mas como um elemento que atravessa as próprias políticas educacionais implementadas após o processo de industrialização do país, perdurando ainda durante o período da Ditadura Civil-Militar. Para o autor, esse atraso não deve ser considerado como uma mera falha histórica, pois diz de uma concepção de educação que foi e é posta em exercício. Para o autor, a “negligência

à educação escolarizada” (FERNANDES, 2020, p. 91) por parte do Estado passa a dizer respeito, muito mais, a um projeto antidemocrático de construção de uma nação. E acrescenta que essa nação antidemocrática também foi alicerçada por uma concepção de educação igualmente antidemocrática, que produziu e produz efeitos nefastos na construção disso que se chama sociedade brasileira. Aqui, mais uma vez, é possível perceber como a democracia é colocada em certa centralidade para entender os elementos relacionados ao campo da educação.

Ainda assim, por mais que as promessas da modernidade e de democratização da educação não tenham sido cumpridas, essa institucionalização da educação, mesmo nesses moldes, deve ser pensada em sua vinculação à formação de algo que pode ser nomeado como Estado brasileiro, que organiza uma população que se pensa como nação, que reconhece uma língua oficial, que constrói uma identidade vinculada à nacionalidade e à uma cultura. E tudo isso sendo feito *através da educação*. Afinal, em meio às transformações econômicas, políticas, históricas e sociais vigentes no início do século XX, a formação e consolidação de um Estado-nação era necessária para atender às novas demandas da época:

O Brasil precisava educar-se e modernizar-se sob os signos do progresso e da ciência e, para isso, precisava também articular-se internamente, costurando suas partes numa unidade orgânica e planejando seu futuro como nação, o qual passava necessariamente por sua industrialização. É por essa via que os debates sobre o papel fundamental a ser cumprido pela educação e pela cultura, sobre a reforma do sistema educacional, assim como sobre a necessidade investir numa formação técnico-profissional, ganharam especial relevância entre os intelectuais, políticos, artistas e outras autoridades (GADELHA, 2009, p. 185-186).

Ou seja, conforme discorre o autor, a formação de uma “nação brasileira” esteve intimamente ligada à mudança de foco de uma economia “nacional” de cunho eminentemente agrícola para uma economia de cunho urbano-industrial. O caminho rumo à industrialização construiu também uma narrativa de que esse era um caminho rumo à modernização, mesmo que tardia. E nessa mudança de foco econômico, a construção de um projeto educacional foi fundamental para dar viabilidade a essas transformações em curso, visto que, através da educação, também seriam formados e forjados o homem e as subjetividades correspondentes às novas necessidades desse cenário político, econômico e social, em especial, a de uma sociedade capitalista, com suas demandas de forças produtivas necessárias à sua sustentação.

Especificamente, no que diz respeito às questões educacionais, é válido acrescentar que a nova constituinte brasileira, instituída logo após o “fim” da República

Velha, tornou o ensino primário obrigatório, em todo país, expandido com isso a rede de ensino. Essa expansão também pode ser considerada uma das condições de possibilidade para a construção e formalização do movimento estudantil secundarista, tanto em nível municipal, como em nível estadual, iniciando também os anseios pela construção e implementação de uma agenda educacional com a participação dos estudantes (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUDANRISTAS, s/a, s/p).

Com efeito, mudanças geopolíticas do/no cenário internacional também direcionaram uma maior politização dos coletivos estudantis — que passaram a se formar a partir da maior ampliação da rede de ensino — de modo que muitos estudantes brasileiros foram atuantes em organizações como a Juventude Integralista e a Juventude Comunista a partir de 1930. Dentre essas mudanças, pode ser citada a ascensão de regimes nazifascistas, que contribuiu para a formação de movimentos como o da Juventude Integralista — “simpática” a esses regimes — e o da Juventude Comunista — caracterizando por sua contraposição aos regimes totalitários e por sua aspiração às ideias socialistas/comunistas de base leninista/marxista. Isso já sinaliza para alguns cruzamentos entre os movimentos de juventude e os movimentos políticos que vão dando algum contorno na formação de movimentos estudantis, de modo que esses passam a atuar e a se configurar não somente na pauta de implementação de uma política/agenda educacional, com a ampliação do acesso à educação e integração da rede de educação, mas a todo o cenário geopolítico nacional e internacional.

Tudo isso também permitirá o início de ações mais coordenadas acerca da eleição de objetivos educacionais a serem alcançados, numa tentativa de superar o campo de dispersão e falta de ações e medidas unificadas da política educacional tão característicos à época.

Contingente a esse período, ainda em 11 de agosto 1937, data-se também a criação da UNE no Brasil:

A data é considerada como a de fundação [...], embora o reconhecimento oficial só viesse a ocorrer em dezembro do ano seguinte, no 2º Congresso Nacional dos Estudantes, em que o governo esteve presente e a entidade foi solidificada com o apoio de 82 associações universitárias e secundaristas de todo o país. O oficial se deu em 11 de fevereiro de 1942, com o Decreto-lei nº 4.105, revogado pela ditadura militar em novembro de 1964, através da Lei Suplicy” (POERNER, 2004, p. 123).

Tal criação, segundo Simonini e Sousa (2018) também esteve em consonância com os acontecimentos advindos das movimentações de estudantes universitários, em 1918, na cidade de Córdoba, na Argentina, em uma universidade que leva o mesmo nome

da referida cidade. A Universidade de Córdoba — a mais antiga da Argentina, criada em 1621, e uma das primeiras a serem criadas na hispanoamérica — caracterizava-se por ser uma universidade marcada por intensa tradição católica e monástica, com incentivo ao cultivo de hábitos seculares baseados na hierarquia das relações de poder-saber (SIMONINI; SOUSA, 2018).

Em 1918, os estudantes dessa universidade publicaram o manifesto “*A juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul – Manifesto da Federação Universitária de Córdoba*”<sup>12</sup>, reivindicando “*maior abertura da universidade à população, maior flexibilidade do sistema de cátedras, maior democratização das reuniões, melhoria da assistência estudantil, participação estudantil na estrutura administrativa, dentre outras questões*” (*Ibid*, p. 69-70, grifos meus).

Dentre alguns elementos dispostos no Manifesto, o questionamento à noção de direito divido como fundamentação da liberdade de cátedra é colocado como um dos principais empecilhos para o exercício da democracia e produção de conhecimento no meio acadêmico. Parte do trecho do manifesto — em tradução livre — assim dispõe:

Nosso sistema universitário — mesmo o mais recente — é anacrônico. Funda-se numa espécie de direito divino: o direito divino dos professores universitários. Ele cria a si mesmo. Nele nasce e nele morre. Mantém uma distância olímpica. A Federação Universitária de Córdoba se levanta para lutar contra esse regime e entende que a vida depende disso. Exige um *governo estritamente democrático* e sustenta que o *demos* universitário, a soberania, o direito ao autogoverno cabe principalmente aos estudantes. O conceito de Autoridade que corresponde e acompanha um diretor ou um professor em um lar de estudantes universitários não pode depender apenas da força de disciplinas estranhas à própria substância dos estudos. A autoridade em um lar de estudantes não é exercida por ordens, mas por sugestões e amor: Ensinar. Se não houver vínculo espiritual entre quem ensina e quem aprende, todo ensino é hostil e, portanto, infértil [...]. As molas gastas da autoridade que emanam da força não condizem com o que o sentimento e o conceito moderno de universidade exigem. O estalar do chicote só pode selar o silêncio do inconsciente ou do covarde (MANIFESTO DA FEDERAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE CÓRDOBA, 1918, s/p).

O manifestado ainda é finalizado com um chamamento a todo o continente americano: “A juventude universitária de Córdoba, por intermédio de sua Federação, saúda aos companheiros de toda a América e os incita a colaborar com a obra de liberdade que se inicia” (*Ibid*, s/p). Mais uma vez, é interessante perceber como o elemento democracia é colocado em holofote no regime de justificação para defender a referida reforma e os anseios estudantis, sinalizando, como isso, como o uso desse conceito é múltiplo e

---

<sup>12</sup> Tradução livre.

polissêmico, de modo que diversas estratégias para defender a educação podem ser feitas numa alusão a uma defesa da democracia e no desejo de “mais democracia”.

As reivindicações dispostas pelos estudantes de Córdoba foram ambientadas em um contexto onde o fator *cátedra vitalicia* dessa universidade era mantido porque, na visão de Simonini e Sousa (2018), tinha como um dos maiores efeitos a manutenção de nomes vinculados à oligarquia local na “produção intelectual”, ao invés de operar com o objetivo de garantir a liberdade de pensamento e a autonomia docente. Ou seja, liberdade e autonomia docente funcionavam muito mais como instrumento de manutenção do poder oligárquico e não como defesa do ato educativo e do pensamento livre advindo dele.

É interessante pensar nisso, pois defesa da autonomia e da liberdade de cátedra são alguns dos elementos que caracterizam a defesa da educação no Brasil contemporâneo, visto que essa defesa é acionada quando ataques à figura do professor e ao exercício do pensamento são visíveis de inúmeras formas, através do eixo moral e dos costumes nos ataques à educação.

Ainda segundo Simonini e Sousa (2018), tal movimentação política dos estudantes argentinos, que ficou conhecida como *Reforma de Córdoba*, produziu efeitos para além daquela cidade e daquele país:

[...] a ação local daqueles discentes provocou movimentos em toda a América Latina, interferindo tanto na organização estudantil quanto burocrática de todas as universidades do continente. E a partir daquele movimento, os estudantes, então considerados seres de passiva modelagem, passaram a ser compreendidos como sujeitos de ação e crítica que, em suas mobilizações, podiam ativar muito mais do que apenas questões internas da universidade, mas igualmente questões políticas e sociais de um país e talvez de todo um continente (SIMONINI; SOUSA, 2018, p. 70).

Em 2018, inclusive — 100 anos depois dos acontecimentos relacionados à Reforma de Córdoba —, entidades estudantis enaltecem o acontecimento. A ANPG, ao divulgar um evento da área da educação, a Conferência Regional de Ensino Superior - CRES de 2018, ocorrida também em Córdoba, aponta que tal conferência “formulará propostas e linhas de ação que consolidem a *educação superior como um bem social, direito humano universal como responsabilidade do Estado*” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUANDOS, 2018, s/p). E acrescenta que:

Não há melhor maneira de honrar a luta daqueles jovens [do Manifesto de Córdoba] que assumir e participar da III Conferência sobre a Educação Superior com o compromisso e a decisão impostergável de construir um futuro de prosperidade e bem-estar para os países da América Latina e o Caribe garantindo a *Educação Superior como ferramenta estratégica para o desenvolvimento sustentável e soberania dos nossos países* (Ibid, s/p, grifos meus).

Ainda para a ANPG — já em outra publicação sobre a atuação dos estudantes argentinos —, a entidade coloca que o Manifesto de Córdoba se tornou um guia para todos os lutadores que agem em defesa da educação e da universidade, acrescentando também que “é desse movimento que surge a bandeira das *eleições para reitor, paridade nos conselhos* e toda a *concepção de democracia universitária* que pauta o movimento educacional até os dias de hoje” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p, grifos meus). Com isso, já é possível circunstanciar alguns elementos envolvidos aqui à concepção de democracia universitária posicionada por essa entidade, que envolve os mecanismos da eleição e o processo de escolha de reitor, como também os elementos da representação estudantil no corpo administrativo institucional das universidades, permitindo que essa representação também exercite poder de deliberação nas decisões a serem tomadas pela instituição.

Assim, embora não seja foco das entidades UNE, UBES e ANPG discorrer, em seus websites, como estão construídas as conexões do movimento estudantil brasileiro com o movimento estudantil de outros países da América Latina, em algumas poucas publicações foi possível visualizar uma atenção para a necessidade de conexão entre esses atores, como também de denúncias de ataques às liberdades sofridas em outros países pertencentes a esse recorte geográfico, a exemplo da denúncia da prisão de estudantes representantes de entidades estudantis no Chile em 2018 (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018) e a denúncia e alegação da existência de um Golpe de Estado na Bolívia em 2019 (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019). E sobre o CRES 2018, a UNE também destinou uma publicação, apontando que seria o evento regional mais importante da América Latina por reunir uma multiplicidade de atores envolvidos no campo da educação, da pesquisa e ciência e tecnologia, e também porque esse evento “discutirá critérios, formulará propostas e linhas de ação que consolidem a *educação superior como um bem social, direito humano universal como responsabilidade do Estado*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p, grifos meus).

Feito esses apontamentos sobre a Reforma de Córdoba, vale então elencar alguns outros elementos históricos contíguos à criação da UNE, no Brasil, que também ajudam a compor o cenário relacionado à intensificação de uma “atenção geral” voltada para questões educacionais.



Poucos anos antes da criação da UNE, é possível visualizar a efervescência de um grupo de intelectuais que, dando ênfase e lançando foco para o papel da educação na possível transformação do país, elaborou o documento que ficou conhecido como o “*Manifesto do Pioneiros da Educação Nova*”, de 1932.

Tal manifesto é contíguo ao processo de cientificação dos saberes, da cientificação da pedagogia brasileira, da disseminação do movimento da Escola Nova, da propagação de teorias eugênicas e da intensificação de uma maquinaria positivista que apregoava a ciência como sinônimo de esclarecimento, progresso e desenvolvimento. E as próprias mobilizações políticas no país à época que apregoavam a necessidade de sistematização da educação e uma maior organização, por parte do Estado, das práticas educacionais, também não podem ser perdidas de vista.

Situando e sistematizando alguns acontecimentos da época, Sander (2007) elenca o seguinte cenário:

[...] essa efervescência intelectual se materializou na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e no *Manifesto do Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, no Rio de Janeiro. A partir de então, a pedagogia tradicional daria crescente espaço à pedagogia nova, que desembocaria na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento político de Anísio Teixeira. Os movimentos de reação e renovação católica foram liderados por Alceu Amoroso Lima e a organização orgânica do ensino no âmbito governamental foi conduzida, entre 1930 e 1932, pelo ministro Francisco Campos e, entre 1934 e 1945, pelo ministro Gustavo Capanema (p. 27-28).

Esse quadro também apresenta para o jogo de embates e alianças entre formas progressistas e conservadoras no modo de operacionalizar programas e planos educacionais, nos quais também houve uma predominância da tecnocracia, que se utilizava que referência e preceitos teóricos internacionais sobre administração, com uma “combinação da pedagogia com o pragmatismo” (Ibid, p.28).

É possível pensar nisso quando se verifica que a institucionalização das práticas educacionais envolveu uma racionalização na implementação dos processos de ensino e dos processos de aprendizagem que deu viabilidade para a construção de um campo de saber como a didática. Por sua vez, esse emaranhado também produziu efeitos na própria compreensão da natureza pedagógica, passando essa a ser entendida como um segmento passível de ser administrado, sistematizado, gerenciado e convocado a oferecer resultados a partir da definição de objetivos prévios a serem alcançados. E esses objetivos deveriam conversar com os novos objetivos do “recém-criado” Estado brasileiro, que

precisava se modernizar, através da industrialização, e formar sujeitos responsáveis por dar prosseguimento ao progresso e à modernização.

Na administração da educação, esse enfoque se manifestou na combinação da pedagogia com o pragmatismo. A pedagogia foi chamada a oferecer soluções técnicas, de natureza educacional, para resolver problemas reais enfrentados pela administração no cotidiano das instituições e sistemas de ensino (SANDER, 2007, p. 28-29).

Assim, o Manifestado dos Pioneiros, assinado por 21 intelectuais representativos do período, foi proferido após a IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931, e é apontado como um divisor de águas no modo de compreender e defender a educação no país, entre as concepções católicas e liberais, que até então pareciam não apresentar características muito distintas. Nessa emergente diferenciação, a “ala” liberal veio a público com a publicação do referido manifesto com a intenção de influenciar as novas diretrizes governamentais da época, que partiam rumo à industrialização e à urbanização em seus anúncios de progresso e modernização do país. É possível acrescentar ainda que o manifesto — em sua marcada influência do Escolanovismo, em sua crítica à Escola Tradicional e no seu característico otimismo idealista acerca do papel da Escola e da educação — pode ser pensado como um primeiro movimento, no Brasil, que objetivava a implementação de uma política educacional unificada e uma organicidade dessa política. Entretanto, não deve ser compreendido como um movimento totalmente homogêneo e coeso devido ao seu ecletismo intelectual, contanto com a presença de distintas visões acerca de uma educação liberal, a exemplo da coexistência dos pensamentos de Fernando de Azevedo, de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira, dentre outros (LIMA, 2018).

Ademais, além de expor para aquele período o que seria apontado como as ideias de vanguarda sobre métodos educacionais, também consistia num chamado a toda a sociedade sobre a importância da educação e a importância de uma determinada concepção de educação para a construção da sociedade. Tal construção, sobretudo, deveria estar assentada em *preceitos liberais*, de modo que a superação das desigualdades sociais e a construção de uma identidade nacional seria modelada a partir e através da educação (Ibid). Nesse sentido, o entendimento do componente democrático advindo do campo da educação pode ser lido, notoriamente, a partir de uma concepção pautada na democracia liberal, em que a ideia de superação das desigualdades sociais é pensada de modo teleológico e harmônico, sendo a educação o componente que irá oportunizar tal superação.

Percebe-se então, que a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* era ambientada por uma atmosfera de otimismo na/da educação, de modo que essa seria compreendida como condição de possibilidade para a *modernização do país* (LIMA, 2012).

O Manifesto de 1932, na esteira do escolanovismo, continha três bases: a econômica, na qual se rogava a ampliação do desenvolvimento industrial, que substituiria o setor agroexportador, isto influiria numa proposição de modernidade, superando-se o conservadorismo até então presente; o aspecto político era relevante e estava incluso numa proposta pedagógica de desenvolvimento no sujeito e de escola como uma questão social, que iria enquadrar a política e a economia, por via da construção democrática, e, finalmente a questão educacional, na qual se tratava a educação como elemento formador do cidadão e da formação de mão-de-obra adequada para o mercado em construção. [...] O documento configura-se como uma primeira tentativa de política educacional, pois apresentava noção de sistema e organicidade, articulação e criteriosidade, concepção pedagógica e diretiva da organização racional do trabalho, enfim situava gestão educacional e gestão escolar. Suas manifestações no campo da organização pedagógica implicavam em um modelo de estruturação *de reforma da educação com conseqüente reforma da sociedade* (p. 196, grifos meus).

Analisando esse panorama, é necessário situar também que a institucionalização da Educação por parte do Estado só foi possível devido ao funcionamento ramificado de toda uma maquinaria educacional, que já atuava em pleno vapor no processo de industrialização do país. Portanto, esse processo não deve ser entendido como algo produzido a partir da decisão de algumas “figuras representativas do Estado”. É nesse sentido que se pode pensar na emergência institucionalizada de órgãos de governo como um ministério voltado para questões educacionais, mas que também extrapolam o campo da educação.

Toda a movimentação em torno do imperativo iluminista e pragmático de fazer progredir o País *por meio da educação de seu povo*, de atender aos reclamos dos reformadores no sentido de dar fim à fragmentação do ensino — que teimava em permanecer, a despeito das mudanças operadas pelas reformas estaduais — e de se instituir um verdadeiro sistema nacional de educação, mas também pelo atendimento das demandas urgentes colocadas pelos higienistas, leva à criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde (GADELHA, 2009, p. 189-190, grifos meus).

Ademais, o fato do Ministério da Educação, em sua criação, ter sido vinculado ao campo da saúde também sinaliza para a aliança do componente pedagógico com práticas e concepções eugenistas, não só no campo da educação, mas na elaboração de um projeto de sociedade como um todo (SCHWARZ, 2019), envolvendo aí algumas questões vinculadas às teorias da degenerescência, à necessidade alegada de embranquecimento da raça, à emergência de saberes que apregoavam um modelo de bom desenvolvimento infantil com a elaboração de manuais de psicologia que eram destinados a pais e

educadores etc. (LIMA; CATANI, 2015). Além disso, também sinaliza como esse campo é permeado por disputas e conflitos, colocando em exercício determinados projetos de sociedade.

Com efeito, é possível visualizar a função da educação como instrumento privilegiado para construção de um projeto de sociedade, fazendo sentido perceber porque diversos atores, além dos que estão diretamente ligados ao campo da educação, entram em cena na construção da referida agenda, a exemplo de artistas, médicos, sanitaristas, dentre outros (BUJES, 2012; COSTA, 1989). Por isso, tal projeto não deve ser lido como algo neutro e homogêneo, tampouco consensual. O dissenso nas lutas em torno do campo educacional pode ser elencado, historicamente, pelas disputas entre os estados e alguns setores da sociedade civil em torno da fragmentação do ensino. Esse é um exemplo típico de como o campo da educação no Brasil é palco de disputa e de embates não só na atualidade.

Tudo isso, por sua vez, também fornece algumas pistas sobre os atuais cruzamentos dos ataques à educação, que se aglutinam aos componentes econômicos, aspectos morais e culturais, além de aspectos políticos relacionados às concepções de educação e de sociedade democrática, e da referência à educação pública, visto que o cenário atual também pode ser compreendido como um embate entre forças conservadoras e forças progressistas.

Com efeito, aberta essa janela em que foi feita algumas considerações sobre o contexto histórico em que a educação no Brasil passou a figurar como um elemento de maior importância no âmbito acadêmico, teórico e também de atenção da administração pública, vale, então, retomar algumas outras características contingentes à criação da UNE e sobre sua composição à época de sua criação, que também está enovelada a alguns dos elementos já citados sobre esse processo de institucionalização da educação.

No livro *O poder jovem* — uma referência histórica para a análise da construção e atuação dos coletivos de juventudes e do movimento estudantil no Brasil —, Arthur Poerner aponta que a UNE nasceu como um “fruto de uma *tomada de consciência*, quanto à necessidade da organização em caráter permanente e nacional da participação política estudantil” (POERNER, 2004, p. 119, grifos meus). O autor ainda considera que “a UNE representa, sem qualquer dúvida, o mais importante *marco divisor* dessa participação ao longo da nossa história” (Ibid, p. 119, grifos meus). A referência que o autor dá a essa entidade é tamanha que seu livro é dividido em duas partes: “*antes e a partir da UNE*” (Ibid,

p. 119), sinalizando que essa divisão também acontece não só para o livro, mas para a compreensão e entendimento do movimento estudantil brasileiro como um todo. Justificando esse posicionamento, o autor aponta que:

As organizações universitárias anteriores a agosto de 1937 pecavam, todas, pela transitoriedade, visando apenas a problemas específicos e determinados, em função de cuja duração nasciam e morriam [...]. O segundo grande vício das organizações anteriores à UNE era a regionalidade, favorecida pelo isolamento entre os estados (Ibid, p. 119).

O estado de dispersão sinalizado pelo autor parece também manter relação com o próprio estado de inexistência de ações coordenadas no que dizia respeito às políticas de educação dos componentes educacionais à época. Como essa sistematização se inicia com a ampliação do número de escolas que seriam mantidas pelo Estado, é necessário destacar que os estudantes secundaristas também participaram ativamente da construção da UNE, de modo que só em 1948, durante o 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas realizado na Casa dos Estudantes<sup>13</sup> — mesmo lugar de fundação da UNE —, no Rio de Janeiro, foi fundada a União Nacional dos Estudantes Secundaristas - UNES, tendo seu nome modificado no congresso seguinte, em 1949, para União Brasileira dos Estudantes Secundarista - UBES. Esse nome foi modificado nesse segundo congresso “já que as siglas Unes e UNE se confundiam. E, por isso, ações de uma das organizações eram atribuídas à outra” (PROERNER, 2004, p. 298), sendo necessário, então, utilizar um recurso linguístico que também marcasse algumas diferenciações entre as duas.

Em alusão aos 70 anos da UBES, foi publicado no site da entidade algumas das pautas históricas que foram conquistadas e, no entendimento da organização, podem ser considerados direitos consolidados, como o direito ao voto aos 16 anos, a Lei do Grêmio Livre e a política de cotas raciais e sociais no acesso ao ensino superior. Sobre o direito ao voto, a publicação dispõe especificamente que:

Os secundaristas tiveram uma expressiva participação nas manifestações de abertura democrática do país na década de 1980. Para aumentar a participação política da juventude em um momento em que o Brasil caminhava para a redemocratização, a UBES lançou a campanha “Se liga 16”, que pedia o voto facultativo aos jovens de 16 e 17 anos. Segundo o IBGE, o Brasil contava naquele ano com quase seis milhões de jovens que poderiam usufruir desse

---

<sup>13</sup> Fundada em 13 de agosto de 1929, por um grupo de universitários cariocas, a Casa do Estudante do Brasil, entendida por Poerner (2004) como uma entidade simpática ao poder público à época, teve sua primeira diretoria eleita por representantes das escolas que formavam a antiga Federação Acadêmica do Rio de Janeiro. É considerada também uma das primeiras entidades estudantis de âmbito nacional visando à assistência social para os estudantes, já sinalizando para a existência de algumas políticas, nessa época, pensadas para essas finalidade. Alguns anos após a fundação da UNE e da UBES, essa relação de proximidade entre essas com a Casa do Estudante é rompida. Para adentrar em mais detalhes sobre essa relação, ver o livro “O Poder jovem”, do referido autor.

direito. Graças à pressão dos secundaristas, os deputados incluíram a proposta na Constituição de 1988. Desde então, a UBES realiza campanhas de incentivo à participação da juventude nos debates eleitorais (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Entretanto, essa mesma publicação também elucida que alguns direitos conquistados pelo movimento estudantil estariam ameaçados devido ao avanço do neoconservadorismo no contemporâneo. Dentre essas conquistas, foi elencado, além de outros aspectos, o Plano Nacional de Educação - PNE, que será abordado com mais detalhes adiante, e a destinação de 10% do Produto Interno Bruto - PIB para a educação.

Sobre essas conquistas, consideradas pela UBES em situação de ameaça, ainda é dada a seguinte contextualização:

Após as Jornadas de 2013, que pararam o país contra o aumento da tarifa [nas passagens de ônibus] e por mais direitos, a educação obteve duas importantes conquistas para viabilizar o financiamento da meta de 10% do PIB para o setor: a vinculação de 75% dos royalties do petróleo e de 50% do fundo social do pré-sal. Essa vinculação valia até que a meta de 10% do PIB para a educação fosse atingida. Porém, o governo de Michel Temer aprovou em 2016 a PEC [Proposta de Emenda Constitucional] 241, que virou a Emenda Constitucional 95, que congela os investimentos públicos por 20 anos. Essa medida impossibilita que o dinheiro para a educação aumente, praticamente anulando essa meta e prejudicando todas as outras do Plano Nacional de Educação (PNE). O corte nos investimentos vai impedir que haja sucesso nas outras metas do plano. É preciso resistir a esses ataques sobre nossos direitos! (Ibid, s/p).

A pauta sobre aumento de passagens, inclusive, não foi uma especificidade do ano de 2013, mas permeia muitas das manifestações organizadas não só pela UBES, mas também pela UNE e pela ANPG. Muitas dessas manifestações, alocadas pela defesa do direito ao transporte público, bem como a demarcação de sua ampliação, podem ser entendidas como pautas históricas do movimento estudantil brasileiro, numa luta que é personificada pela defesa da meia-entrada e do passe livre.

Para o movimento estudantil, essa luta se configura na dimensão do “direito à cidade”, pois aglutina as necessidades de uma classe trabalhadora que precisa se deslocar para chegar ao local trabalho, como também dos estudantes que precisam chegar às escolas, faculdades e universidades, dimensionando a relação da educação com questões relacionadas à mobilidade urbana. Logo, situações como diminuição de linhas de ônibus nos transportes públicos, bem como o aumento nas tarifas para o uso dos mesmos são entendidos como “medidas que atacam os direitos da população e dificultam a mobilidade dentro da cidade” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p), como também um sinalizador do avanço de *desmontes dos/nos serviços públicos*. E a conquista das

garantias do passe-livre estudantil também são sinalizados como vitórias para o movimento.

É em torno desse amplo raio de atuação que entidades como a UNE se colocam na posição de “*a entidade máxima dos estudantes brasileiros*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, s/a, s/p, grifos meus). Segundo dados da própria entidade, a UNE representa cerca de sete milhões de universitários.

Em seus próprios termos, a entidade assim descreve o seu processo de fundação e do seguinte modo contextualiza a sua atuação:

No dia 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, o então Conselho Nacional de Estudantes conseguiu finalmente consolidar um sonhado projeto de criar a entidade máxima dos estudantes constituída por organizações estudantis brasileiras espalhadas pelo país. Desde então, a UNE passou a se organizar em congressos anuais e a buscar *articulação com outras forças progressistas da sociedade. As primeiras bandeiras de luta foram pela indústria siderúrgica nacional e claro uma educação gratuita de qualidade* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p, grifos meus).

Por mais que em sua fundação, os estudantes secundaristas tenham tido papel muito importante, após a criação de uma entidade própria para os estudantes dessa modalidade, a UNE atualmente direciona seu raio de atuação, com maior força e intensidade, para o contexto universitário, mas no entendimento da própria entidade somente a isso ou a esse contingente estudantil não pode ser resumida:

Da campanha ‘O Petróleo é Nosso’ na década de 1940, do enfrentamento ao nazi-fascismo e durante a resistência à última ditadura civil-militar, passando pelas “Diretas Já”, pelo movimento dos “caras pintadas contra o governo Collor, a luta contra os governos neoliberais nos anos 1990 e pelas jornadas de junho de 2013 por um país melhor, a UNE fez parte dos principais movimentos populares da história recente brasileira (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, s/a, s/p).

Nesse cenário, é possível atentar para as nuances da atuação do movimento estudantil e das pautas escolhidas como foco para essa atuação que mantiveram relação com construção de uma sociedade brasileira — com a existência ou não de um projeto de nação/modelo de sociedade —, tomando como foco os embates políticos educacionais contemporâneos. Ou seja, analisando as lutas e os embates educacionais históricos, é possível ter acesso a alguns elementos dos embates e tensionamentos do tecido social do presente, numa atitude de crítica frente ao contemporâneo, concebendo que essa atitude “[...] é exatamente a análise dos limites [e possibilidades] e a reflexão sobre eles” (ADVERSE, 2010, p. 144). A análise dos movimentos de defesa da educação parece, então, compor um prisma privilegiado para análise dos diversos embates e tensionamento do social, para o exercício de atenção ao contemporâneo e diagnóstico do presente.

Noções como *soberania nacional*, por exemplo, e a necessidade de se defender a soberania nacional e o *desenvolvimento do país*, já são elencadas e apontadas em campanhas como a do “*O petróleo é nosso*”, que teve o movimento estudantil como um dos importantes vetores de funcionamento e articulação. A atuação de resistência e oposição ao Regime Civil Militar também entra em cena para esse diagnóstico, quando se visualiza que as próprias organizações estudantis foram postas na ilegalidade e diversos estudantes foram perseguidos, presos e torturados pelo regime. A sede da UNE, por exemplo, foi um dos principais alvos a serem diretamente atacados nesse período, tendo sua sede incendiada. Além disso, também é possível citar o movimento dos caras pintadas, que mobilizou grande força para o processo de *impeachment* do presidente Collor de Mello na década de 90, sendo mais um elemento de como as próprias entidades analisadas se colocam no lugar de protagonismo na viabilização e transformação de questões políticas, econômicas e sociais de todo o país.

Continuando essa explanação temporal de criação das entidades estudantis eleitas como foco de análise para esta pesquisa, por fim, emerge em temporalidade mais recente a ANPG, última entidade a ser formalizada em comparação à UNE e à UBES. Sendo a última entidade a ser criada — dentre as eleitas como produtoras de fontes para esta pesquisa —, essa temporalidade, talvez, também diga respeito aos processos de institucionalização da educação brasileira em suas diversas modalidades e formatos, na qual a estruturação de programas de pós-graduação nas universidades brasileiras é um fato ainda mais recente que a própria democratização do acesso à escola para as classes ditas populares. Pensando junto a Lilia Schwarcz (2019), tal característica não parece ser um dado pontual e fato isolado do país. Segundo a autora:

Somos um país, também, muito original e jovem em matéria de vida institucional regular. Boa parte dos estabelecimentos nacionais foram criados no contexto da vida da família real [para o Brasil], em 1808, quando se fundaram as primeiras escolas de cirurgia e anatomia, em Salvador e no Rio de Janeiro. Nas colônias espanholas, por sua vez, a criação de universidades é bem mais antiga, datando, algumas delas, dos séculos XVI, XVII e XVIII: Universidade de São Domingos (1538), Lima (1531), Cidade do México (1551), Bogotá (1580), Quito (1586), Santiago (1621) e Guatemala (1676). No XVIII: Havana (1721), Caracas (1721) e Assunção (1733) (SCHWARCZ, 2019, p. 12).

Somando-se a esse componente histórico, vale ressaltar ainda que é mais recente o processo histórico de descentralização da pós-graduação brasileira do eixo sul-sudeste. Isso sinaliza para outros componentes da dificuldade de acesso por parte dos estudantes do país aos programas de mestrado e doutorado, e inserção com o campo da pesquisa, bem como com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.



Ainda sobre a ANPG, essa entidade foi registrada formalmente em 1986 e é entendida como um fruto da organização do Movimento Nacional de Pós-Graduandos - MNPG, movimento esse que cria a entidade em 1984, dois anos antes do seu registro oficial. A entidade também se reconhece como “filha da abertura democrática” no Brasil (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

[...] aos doze dias de julho de 1986, a sociedade brasileira testemunhava a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG). Uma invenção do movimento de pós-graduandos que resistia bravamente as repressões, coerções e cerceamento de direitos da ditadura civil-militar, lutando pela democracia e por mais direitos para a categoria e também teve suas contribuições para a Constituição de 1988 (Ibid, s/p)

Com a institucionalização da perseguição estudantil, durante o período da Ditadura Civil-Militar, esse movimento surgiu com os estudantes que passaram a usar os eventos científicos de determinado campo de estudo e atuação profissional como espaço de organização coletiva, de modo que tal organização passou a debater pautas comuns aos estudantes à época e não somente as especificidades vinculadas a uma determinada área de conhecimento. Assim, o movimento político da organização estudantil, no contexto de ensino superior e da pós-graduação, deu-se também a partir da organização em torno da produção de conhecimento científico.

Tomando essa caracterização, a criação da ANPG se faz contígua, portanto, ao período de redemocratização do país com o fim do Regime Civil-Militar. E a história da entidade, assim como a das outras, não é especificada (pela própria entidade) apenas na relação com a respectiva modalidade de ensino dos estudantes que a integram:

Atuante como a ponta de uma rede de representação formada pelas Associações de Pós-Graduandos (APGs) espalhadas pelo país, a ANPG promoveu a *luta em defesa da ciência* no final da década de 80 e percorreu todo o país ajudando a fortalecer o MNPG [Movimento Nacional de Pós-graduandos] a consolidar as APGs [Associação de Pós-Graduandos] em diversas instituições de ensino e pesquisa. Os anos 90 foram fortemente marcados pela atuação de todo o movimento estudantil na *campanha pelo impeachment de Collor*. A entidade dos pós-graduandos não ficou de fora e *resistiu aos ideais liberais*, defendendo o Sistema Nacional de Pós-Graduação e os debates que ajudaram a fortalecer suas demais campanhas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, s/a, s/p, grifos meus).

Com efeito, ao mesmo tempo em que esse aparato histórico foi tomado como referência para situar as condições de possibilidade que permitiram a criação de entidades como a UNE, UBES e ANPG, faz-se importante observar também que novas estratégias podem ser utilizadas por esses segmentos estudantis quando instrumentos clássicos da luta política e social, como a greve, parecerem não mais surtir os mesmos efeitos de outrora. Além disso, como pensar também o próprio efeito das greves, historicamente mobilizadas

pelos sindicatos de classe, centrais e federais sindicais, quando atualmente o próprio papel e atuação dos sindicatos parece não ter mais a mesma força que tinha em décadas anteriores?

Tais mudanças - que não podem ser pensadas sem levar em consideração as transformações no mundo do trabalho, bem como no funcionamento da racionalidade que é correlata a essas transformações - surtem efeitos também na concepção de educação, no entendimento sobre qual o papel do Estado na garantia da educação e de outros direitos sociais, como também nas lutas de defesa da educação.

Por isso, chama atenção o fato de que muitos dos atos de rua das manifestações em defesa da educação de 2019, com a paralisação das atividades formais em diversas instituições de ensino, foram chamados de *Greve Geral* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019), *Greve Nacional* (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, 2019) ou *Greve Geral da Classe Trabalhadora* (FORÚM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2019).

Para além da estratégia em si — a nomeação dos atos como uma greve —, também se faz interessante observar como a paralisação de algumas atividades formais de ensino em âmbito nacional passam a ser lidas como uma greve geral, greve nacional ou greve da classe trabalhadora. Por que uma greve na/da educação deve ser pensada como uma greve que abrange toda a classe trabalhadora do país? Mais uma vez, é possível identificar algumas equações com jogos de equivalências/igualdades que colocam o campo da educação em uma certa centralidade que tem a potência e a possibilidade de se relacionar com os mais diversos e variados aspectos da sociedade.

Assim, a defesa da educação, tomando o recorte do movimento estudantil, parece mais um amálgama da luta política, entranhando-se assim com os movimentos sociais em sua relação com o campo teórico e político. Mas, ao mesmo tempo em que essa forma de defesa da educação se percebe entranhada a outros movimentos — desconsiderando a possibilidade de ser de outro modo —, também parece se colocar em um lugar de centralidade e de frente de batalha nas trincheiras desse fogo cruzado.

Sobre esse aspecto, vale a pena retomar alguns elementos do livro *O Poder Jovem*, citado anteriormente. No prefácio de sua quarta edição, escrito por Lindenberg Farias<sup>14</sup>, é dito que “não é novidade que a trajetória do movimento estudantil, não só o

---

<sup>14</sup> Ex-presidente da UNE na gestão 1992-1993.

brasileiro, segue paralela à vida política onde se insere e, muitas vezes, *com ela se confunde ou dela está à frente*” (FARIAS, 1995, p. 16, grifos meus).

Corroborando com essa forma de conceber e entender a função e a importância do movimento estudantil, Iago Mont’alvão, então presidente da UNE durante a gestão 2019-2021, proferiu em uma das manifestações de 2019 — na que fora nomeada de terceiro tsunami da educação — que “*o movimento estudantil é plural e se caracteriza não só por estar à frente de assuntos relacionados à educação, mas também de assuntos caros ao povo brasileiro como um todo*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Pensando sobre a atuação dos pós-graduandos e pós-graduandas, a ANPG também se coloca em um lugar de atuação que não se resume aos espaços e cenários educativos formais, dimensionando que a luta está muito mais relacionada ao combate às desigualdades sociais, e não somente sobre a necessidade de democratização do acesso à educação:

Temos que contribuir de fato *uma sociedade sem tantas diferenças sociais*. Neste sentido os pós-graduandos estão contribuindo no Brasil com suas linhas de pesquisa, pois a ciência está relacionada a soberania nacional, uma vez que educar pessoas que compreendam fatos da vida cotidiana e da realidade social, subsidiando as escolhas e a tomada de decisões com responsabilidade e ética é imprescindível para a propositura do modelo de desenvolvimento do país e por consequência a diminuição da desigualdade (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Ainda pensando na co(n) fusão entre movimento estudantil, movimento de defesa da educação e vida política, é necessário pontuar que a defesa da educação está vinculada a outros movimentos que extrapolam as especificidades do movimento estudantil. A defesa da educação, em suas nuances de defesa das escolas, das universidades, da autonomia do professor, da reivindicação por maiores verbas para a pasta da educação etc., vai além disso, mas a tudo isso também busca se articular.

Mas, para entender como há essa articulação, é necessário descrever também como alguns elementos como as lutas antirracistas, lutas dos movimentos feministas, lutas ambientalistas passam ou não a se conectar com alguns elementos clássicos das lutas pela defesa da educação como as tensões relacionadas a orçamento da educação, assistência estudantil, formas de acesso ao ensino superior etc.

A questão gira em torno também da interrogação: *Pode a “defesa da educação” descrever todo um campo de batalhas relacionadas às lutas políticas e sociais do contemporâneo?* Ou, basicamente, a defesa da educação se configura como uma frente

de batalha que traz a “reboque” (ou em conjunto) uma série de outras lutas e pautas de defesa? Como as lutas pela demarcação de terras indígenas, a luta pelo meio ambiente, a luta antirracista, dentre outras, pode com certa facilidade ser convertida em uma luta pela defesa da educação?

Talvez, a permeabilidade dessas múltiplas possibilidades de relações também esteja diretamente ligada à própria dinâmica atual de funcionamento do movimento estudantil, tanto em termos relacionados aos seus aparatos de deliberação, como também ao seu próprio fluxograma de funcionamento. Nos respectivos websites da UNE, UBES e ANPG, recorrentemente também foram noticiadas ações de outras organizações estudantis menores (não só em termos de abrangência, mas também no próprio contingente numérico), como a União Estadual dos Estudantes - UEE de diferentes estados da federação; a Associação de Pós-Graduandos - APG de diversas universidades; os Diretórios Acadêmicos - DA e Centros Acadêmicos - CA de cursos de graduação reconhecidos pelo MEC; o Diretório Central dos Estudantes - DCE de centros universitários e universidades; os grêmios estudantis de escolas municipais, estaduais e federais, dentre outros. Dentre as inúmeras notícias colocadas sobre a atuação de algumas dessas entidades com menor raio de atuação, foi possível visualizar informações e narrativas sobre atividades de combate ao racismo, a lgbtfobia e ao assédio — com ênfase ao assédio cometido por professores contra alunas; a necessidade de se trabalhar a promoção de saúde mental nas escolas, nas universidades e na pós-graduação; protestos contra o aumento das passagens nos transportes urbanos, refundações de UEE de alguns estados, dentre outros.

Sabendo da impossibilidade do detalhamento exaustivo de todas essas pautas, vale a pena apresentar de forma mais diagramada o conjunto complexo do movimento estudantil brasileiro — tomando como recorte apenas a UBES, a UNE e a ANPG. É possível pensar que cada escola, seja da rede pública — em escala municipal, estadual ou federal — ou da rede privada, pode possuir um grêmio estudantil, e tal grêmio pode ou não se vincular politicamente à UBES, de modo que um grêmio de uma determinada escola pode levar demandas à UBES, como a de apoio jurídico que essa pode dar para estudantes que sofreram/sofrem perseguição política, e o grêmio pode também seguir algumas

recomendações e convocatórias em escala nacional. A UBES é também a entidade responsável por organizar os encontros nacionais de grêmios do país<sup>15</sup>.

Já os cursos de graduação reconhecimentos pelo MEC podem possuir um CA ou DA, e cada universidade pode possuir um DCE. Já uma APG, como o nome sugere, está vinculada aos programas de pós-graduação de determinada universidade. E dentro das federações, a UEE de um determinado estado pode agregar atores vinculados aos grêmios estudantis, aos CA, DA, DCE e/ou APG das Instituições de Ensino Superior IES daquela federação. Desse modo, dentro de uma federação CA, DA, DCE e APG podem estar vinculados à UEE dessa federação, caso exista uma UEE, mas em nível nacional CA, DCE e DA estão vinculadas à UNE e as APG estão mais vinculadas à ANPG.

Essas ligações, sobretudo, não são diretas ou unilaterais, visto haver, além da autonomia das entidades sobre seu funcionamento e organização, algumas dissonâncias na composição de chapas e diretorias majoritárias dessas entidades, de modo que algumas forças e coletivos estudantis — vinculados a partidos políticos institucionalizados ou não —, de modo contingencial, podem ou não se sobrepor a outros. Além disso, a composição dessas organizações é repleta de intersecções, de modo que o raio de atuação de uma não necessariamente compõe o limite de uma outra. A enorme quantidade de siglas existentes e a possível confusão que pode ser feita no entendimento dessas siglas sinaliza também para essa característica.

É possível notar esse espraiamento da defesa da educação, por exemplo, quando muitas notícias da ANPG de 2019 remetiam às ações e posicionamentos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, um dos principais órgãos da comunidade científica do Brasil, sendo também a entidade que vem organizando atos presenciais e virtuais como a “Marcha pela Ciência”, movimento internacional iniciado em 2017 em prol de valorização da ciência pelas entidades política. No Brasil, desde 2017 o evento tem sido produzido com a participação e a apoio da ANPG.

Tal proximidade da ANPG com a SBPC também se deu pois a própria formação do MNPG, citado anteriormente, foi construído a partir das reuniões anuais da SBPC à época. Os encontros da SPBC, logo, foram um dos tempos/espacos que viabilizaram a reconstrução da organização estudantil, nesse segmento, em virtude da sua legitimidade perante ao regime civil-militar.

---

<sup>15</sup> O I Encontro Nacional de Grêmios Estudantis, promovido pela UBES, aconteceu em 2011 no Rio de Janeiro.

Foi importante adentrar às especificidades de atuação política da SBPC através da ANPG, pois nesse caminho foi possível perceber que algumas bandeiras levantadas por essas entidades, como a *defesa da educação* através da *defesa da ciência*, nesse momento histórico, também parece guardar estreita relação com a concepção de que *o desenvolvimento econômico do país anda lado a lado com os avanços do conhecimento científico e com o desenvolvimento de novas tecnologias*. Tal percepção, por sua vez, vai ao encontro do entendimento de que *há uma relação diretamente proporcional entre a produção de riqueza e a produção de conhecimento*, sendo aquela não mais resumida ao capital produtivo, mas também aos *bens imateriais, especulativos e financeiros*. Nessa percepção, *a diferenciação entre países ricos e países pobres não se dá somente pela mensuração de sua riqueza*, como dado bruto do material monetário, mas também no valor e no interesse que investem e destinam no desenvolvimento de pesquisas vinculadas à inovação, ciência e tecnologia.

Roberto Amaral — ex-presidente do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação durante 2004 e 2005 no Brasil — sinalizou, em entrevista publicada no *Jornal da Ciência* — jornal editado pela SBPC — à Janes Rocha a sua visão sobre os encaminhamentos dado à Ciência e a Tecnologia no Brasil pelo governo de Jair Bolsonaro:

*A ciência e a tecnologia — e o aumento do ensino e a inovação — vivem sua mais grave crise republicana. O indicador mais preocupante não são as restrições orçamentárias, de si criminosas, mas a postura do atual governo, que, a um só tempo, se volta contra a ciência e o humanismo. As restrições vêm daí e o resto são consequências facilmente previsíveis. Enquanto, liderado pelas grandes potências, o mundo avança na revolução 4.0, o Brasil regressa à condição de exportador de commodities sem valor agregado. Nossa indústria, que patina em índices de baixa intensidade tecnológica, responde por apenas 1,8% da produção mundial, contra 34% da China, e representa, hoje, apenas, algo como 11% do PIB (Produto Interno Bruto) nacional. Enquanto o governo despreza o conhecimento, a Alemanha destina 2,8% de seu PIB (3,677 trilhões de dólares segundo dados de 2017) em pesquisa, e anuncia para os próximos três exercícios a aplicação de 14,6 bilhões de euros anuais em tecnologia, em especial em robótica, automação e equipamentos de imagem para a saúde. A China prioriza os investimentos em inteligência artificial. As grandes nações investem em ciência e tecnologia não por serem ricas; mas são ricas porque investem em ciência e tecnologia. Por preconceito ideológico e limitação cognitiva o governo combate a escola pública, de um modo geral, e de forma específica investe contra a universidade pública e gratuita, responsável pelo melhor ensino superior, pela melhor pós-graduação e por 90% da pesquisa. Isso significa renunciar ao conhecimento, ou seja, comprometer nosso futuro de nação e país. Isto significa um crime de lesa-pátria. (ROCHA, 2019, s/p, grifos meus).*

Tal entendimento sobre a *riqueza do/no conhecimento* e da educação (ou a consequente pobreza sendo justificada por falta de investimento em educação) também esteve presente nas formações discursivas sobre a defesa da educação, não só nas

manifestações de rua. Um dos elementos que corrobora com o entendimento dessa presença é o posicionamento da própria ANPG que afirma que *o progresso da ciência produz impactos para o progresso da sociedade*, não sendo possível se dissociar da defesa da educação (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2019). A defesa da ciência, inclusive, é colocada como mote para o desenvolvimento de emprego e renda, sendo apontada como uma via para a *saída da crise econômica*.

Esteve bastante presente também, não só nos posicionamentos da ANPG, mas também da UNE e da UBES, algumas percepções de que os cortes na pasta da educação não seriam legítimos, pois havia o entendimento de que o que se destina para educação *não é um gasto, e sim um investimento*, um investimento na garantia da soberania do país.

Seguindo com a catalogação de notícias, também foi possível identificar algumas outras entidades vinculadas e envoltas à defesa da educação, de modo que os movimentos de um caleidoscópio parecem ser apropriados para fazer alusão às entidades de defesa da educação e às suas formas de atuação nesse cenário específico.

O caleidoscópio é um aparelho ótico que possui fragmentos de vidro colorido e espelhos em seu interior, e, quando recebe luz exterior, os reflexos dos espelhos formam desenhos, com diversos efeitos visuais e combinações distintas a partir do movimento da luz (PERILO, 2018). Assim como num caleidoscópio, as lutas em defesa da educação não possuem uma imagem estática, de modo que inúmeros formatos são possíveis de serem vistos a depender do modo como se olha. Entretanto, as imagens da defesa da educação, justamente por assumirem uma pluralidade e uma diversidade, não podem ser visualizadas a partir de simetrias, tal como um caleidoscópio. O jogo de forças na composição de determinados coletivos estudantis e de defesa da educação parece ser caracterizado muito mais por suas assimetrias em decorrência de sua heterogeneidade, do aglomerado e da pluralidade de suas pautas e bandeiras de luta.

Saindo da imagem do caleidoscópio, a alusão a mosaico também pode ser pertinente, visto que se trata de um plano onde são necessárias diferentes “peças” nos mais variados formatos e dimensões para produzir algo que possa ser identificado como uma imagem de contorno próprio. Mas essa alusão também esbarra em algumas características da defesa da educação que fazem com que a metáfora não possa ser completamente transposta. Diferentemente de um mosaico, onde é possível ver a delimitação de cada peça, no caso da defesa da educação, há inúmeras conexões e sobreposições entre as peças/entidades que se apresentam, visto que uma mesma entidade/peça parece também

atuar e se apresentar em inúmeras outras. O conglomerado de coletivos, entidades e organizações envolvidos à defesa da educação também é caracterizado por sobreposições, tanto das próprias entidades, como também das bandeiras de luta a serem agenciadas, de modo que essa justaposição é circunstancial e não estática.

Nessa busca por tentar circunstanciar a defesa da educação no Brasil contemporâneo, o que se tem de imediato é a dificuldade de pensar numa imagem que identifique alguns dos contornos da luta política educacional. Nessa busca de identificar alguns dos contornos — mesmo que borrados — de uma imagem possível acerca da defesa da educação, faz-se necessário elencar quais outros elementos ainda podem ser descritos.

Dentre essas peças possíveis de serem vistas de forma mais nítida, além das entidades estudantis já citadas, ainda é possível elencar a participação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN<sup>16</sup>; a Frente Brasil Popular<sup>17</sup>; a frente Povo sem Medo<sup>18</sup>; a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação - CNTE<sup>19</sup>; o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, que integra 45

<sup>16</sup> Funcionando como Sindicato Nacional, o ANDES grega inúmeros outros sindicatos — a exemplo do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará (ADUFC – sindicato) —, somando 121 seções que atuam nas federações a que estão vinculados no Brasil.

<sup>17</sup> Coalizção política formada em 2015, agrupando movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e personalidades. Sua fundação não se resumiu a uma aliança de apoio ao governo de Dilma Rousseff, presidente à época, mas com uma proposta de defesa do cumprimento do mandato presidencial da mesma, visto que pressões para sua saída já se iniciavam desde 2013. Na fundação da Frente Brasil Popular estiveram presentes representações da Central Única do Trabalhadores - CTB, do Movimento Sem Terra - MST e da União Nacional dos Estudantes, além de lideranças do Partido dos Trabalhadores - PT e do Partido Comunista do Brasil - PC do B (ALTMAN, 2015, s/p).

<sup>18</sup> Coalizção política, também formada em 2015, agrupando movimentos sindicais e da juventude, movimento sem-teto e grupos da Igreja Católica, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST e da Central Única do Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil - CTB. Uma das características dessa coalizção, em sua formação, é ausência do Partido dos Trabalhadores - PT, cuja presença institucional se fez na Frente Brasil Popular - FBP. A criação da Povo Sem Medo – Frente Nacional de Mobilização, deu-se num contexto de dificuldade de se encontrar, no campo político da esquerda, um discurso que agradasse a todos os segmentos. Enquanto a FBP foi criada com o objetivo de se posicionar enfaticamente como anti-*impeachment* de Dilma Rousseff, a Frente Povo Sem Medo acreditava que era necessário intensificar o tom de crítica contra as políticas de austeridade do Governo Federal à época, algo que para os segmentos mais próximo à FBP poderia prejudicar ainda mais a imagem da presidente e colaborar com os discursos que pressionavam sua saída.

<sup>19</sup> Filiada à Central Única do Trabalhadores - CTB desde 1988, a CNTE apresenta-se como a segunda maior confederação brasileira. Sua história remonta à 1945, quando professores brasileiros da escola pública primária começaram a se organizar em associações, sendo formatizada a primeira confederação em 1960, em Recife, com a Confederação dos Professores Primários do Brasil - CPPB, passando a incorporar os professores secundários dos antigos ginásios em 1979, passando a se chamar Confederação dos Professores do Brasil - CPB, mobilizando o sindicalismo docente a partir de então. A CPB passou a se chamar pela atual CNTE em 1990, na ocasião de um congresso extraordinário que objetivava “unificar várias federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, s/a, s/p). A CNTE afirma que sua luta “extrapola as questões específicas da categoria, discutindo temas polêmicos como: exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho, racismo e opressão de gênero, contribuindo para uma maior participação no cenário político-social do Brasil” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, s/a, s/p).



entidades, desde conselhos profissionais, centrais e federações sindicais, outros fóruns, confederações, associações não só estudantis e órgãos dos movimentos sociais. A UBES e a UNE, por exemplo, também compõem o FNPE.

Nesse amálgama, é possível acrescentar que a defesa da educação no Brasil, no recorte que aqui foi estabelecido através das entidades estudantis, também vem se articulando de forma mais direta com as lutas feministas e o combate às discriminações de gênero, com as lutas contra a lgbtfobia, com as lutas antirracistas, com as lutas ambientalistas em prol da defesa do meio ambiente e da viabilidade de um desenvolvimento sustentável, com as lutas pela defesa e ampliação do Sistema Único de Saúde – SUS e do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, com as lutas pela defesa dos direitos humanos — em suas mais diversas frentes e formatos — e com as lutas por condições de trabalho mais dignas, etc.

Além disso, o atual “acréscimo” de pautas antirracistas, feministas, ambientalistas, dentre outras, ao componente de defesa da educação também é possível de ser visualizado a partir da própria emergência de alguns movimentos políticos e sociais não só no contexto brasileiro. Tomando como exemplo alguns dos temas priorizados historicamente pela UNE, Simonini e Sousa (2018) apontam algumas características. Segundo os autores, em 1938 — um ano após a fundação da UNE — os principais elementos debatidos no segundo congresso da entidade foram o *analfabetismo* no Brasil, os efeitos do processo de *industrialização* para a sociedade brasileira, o *combate ao fascismo* e a necessidade de uma *reforma educacional*. Já a atuação na década de 1960 passa a ser caracterizada pelas lutas em prol liberdade — em repúdio à intensificação da repressão, por parte do Estado, aos movimentos contestatórios — e contra o intervencionismo estrangeiro na política interna. Ainda é nessa década que após a deflagração do Golpe Civil-Militar, em 1964, a UNE é posta na ilegalidade. E no mesmo dia da deflagração do referido golpe, a entidade teve sua sede na praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, invadida, saqueada e queimada, levando alguns de seus militantes às organizações sob a forma de guerrilha, significando não o fim do movimento estudantil, mas uma restrição de suas formas de funcionamento e organização.

Uma retomada fora da clandestinidade foi se construindo a partir de 1975, quando, por meio dos encontros científicos, estudantes e cientistas usaram a oportunidade desses encontros pautados por áreas e produção de conhecimento para se reorganizarem como um grupo, como dito anteriormente, sendo esse também o componente que permitiu

a emergência do MNPG (SIMONINI; SOUSA, 2018). Em 1979, então, ocorreu o congresso de reorganização da UNE, após o período de ilegalidade imposto pelo regime civil-militar.

No processo de redemocratização brasileira que se seguiu, o movimento estudantil também mudou, abraçando outras pautas de lutas e discussões que iam para muito além das questões universitárias. Aos debates sobre liberdade, autonomia, democracia e reforma universitária, foram se agregando temáticas sobre cultura, diversidade sexual, etnia, racismo, feminismo, gênero, as pautas do Movimento dos Sem Terra (MST) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), problemáticas agroecológicas e da educação do campo, dentre outras, que fomentaram parcerias do movimento estudantil com outros movimentos sociais (SIMONINI; SOUSA, 2018, p. 71).

De maneira mais ampla, é possível pensar na emergência dessas pautas, no movimento estudantil e nos movimentos de defesa da educação, a partir da própria emergência dos “novos movimentos sociais” na cena e nos embates políticos, de modo mais amplo, não sendo, pois, uma característica eminentemente brasileira.

E na busca de analisar alguns desses elementos, o tópico seguinte fará algumas considerações sobre a emergência desses “novos movimentos” e como os mesmos também passam a compor esse cenário do movimento de defesa da educação.

### **3.2. As reivindicações dos novos movimentos sociais também adentram ao movimento estudantil e aos movimentos de defesa da educação.**

A descrição de “novos movimentos sociais” será tomada em interlocução com Moufee (2019). A autora, ao falar da crise do modelo social-democrático no contexto ocidental europeu, e em particular na Grã-Bretanha, aponta que tal cenário, naquele recorte, fez reconfigurar as lutas dos trabalhadores.

Essas lutas, antes restritas tradicionalmente à noção de classe — ou, se não restritas, focadas nesse campo —, foram modificadas e ampliadas a partir do entendimento de que a luta de classe não poderia anular ou escamotear outras formas de luta, já que esses “novos” movimentos sociais estavam engajados na demarcação da “multiplicidade das lutas contra diferentes formas de dominação” (MOUFEE, 2019, p. 21).

Nessa época [década de 60], esse termo [novos movimentos sociais] foi usado em referência a lutas muito distintas: urbanas, ecológicas, antiautoritárias, feministas, antirracistas, étnicas e de minorias sexuais e regionais. A polarização política, criada em torno dessas novas demandas democráticas, juntamente como uma onda de militância de trabalhadores, provocou uma reação dos conservadores, que alegaram que a multiplicação das lutas por igualdade tinha levado as sociedades ocidentais à beira do ‘precipício igualitário’ (MOUFEE, 2019, p. 53-54).

Com os novos movimentos, foi possível perceber a deflagração de lutas pela afirmação das diferenças para além das lutas contra as desigualdades sociais na afirmação da igualdade. É válido ressaltar, contudo, que tais elementos não são excludentes. Nesse caso, o contrário da igualdade não é a diferença, mas sim a desigualdade. O que se pode pensar com isso é que a atuação dos novos movimentos sociais operou um deslocamento de alguns eixos da luta política e social, que seria “tradicional”, e apontou para outras formas de opressão veiculadas pelo sistema capitalista para além da opressão de classe, sem, sobretudo, deixar de considerá-la. Mas, nessa operação, é possível perceber que “contra os diferentes querendo se afirmar” também se assiste à “diabolização da diferença também em escala global”, como relata Pierucci (2013, p. 175), operando a vetorização de novas forças conservadoras através do desejo de repressão, cerceamento das liberdades e novas formas de dominação dos sujeitos e de suas subjetividades.

Ademais, ao atentar para as primeiras bandeiras de luta do movimento estudantil, é possível demarcar que a caracterização de sua atuação em frente única e factual não é algo que lhe cabe. Até mesmo porque o combate ao analfabetismo, uma das primeiras bandeiras encampadas pelo movimento estudantil que permitiram também a própria consolidação do movimento, não visava apenas melhorar os índices de alfabetização. Nesse desejo, havia também o entendimento que através da maior ampliação do acesso à educação, seria possível retirar o país da condição de atraso e miséria., algo já apregoadado pro Adam Smith, por exemplo, nas definições do Liberalismo Clássico. Ou seja, nesse âmbito já é possível visualizar alguns esboços do entendimento que direciona uma correlação entre o lugar dado e destinado à educação com o lugar que um determinado país ocupa no cenário geopolítico em termos econômicos e sociais.

Além disso, talvez seja possível acrescentar que a pluralidade e a multiplicidade da atuação dos segmentos estudantis, no movimento estudantil, e os atuais “acréscimos” de pautas dos novos movimentos sociais à defesa da educação também dizem respeito ao lugar social que o Brasil ocupa na dinâmica social global. Na condição de um país colonizado, é possível afirmar que o Brasil tem uma condição e *status* de país periférico no que diz respeito à produção, hegemonia do conhecimento e *status* de referência em educação em virtude também do próprio contexto de desigualdade histórica do acesso à educação.

Discorrendo sobre tal *status* e utilizando do artifício literário, em seu clássico “As veias abertas da América Latina”, o jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano

apontou que nos países latinos, a atenção governamental destinada à Educação e à Ciência e Tecnologia como elementos importantes para o *desenvolvimento* desses países esteve mais próxima de um ostracismo, aproximando-se também das considerações de Fernandes (2020), trazido anteriormente. Referindo-se à América Latina, Galeano (2019) aponta que

Esta vasta região de analfabetos *investe* em pesquisas tecnológicas uma soma 200 vezes menos do que aquela que os Estados Unidos destinaram para esses fins. Em 1970, há menos de 1000 computadores na América Latina e 50 mil nos Estados Unidos. É no norte, por certo, que são desenhados os modelos eletrônicos e que são criadas as linguagens de programação que a América Latina importa. O subdesenvolvimento latino-americano não é uma etapa no caminho do desenvolvimento, ainda que se ‘modernizem’ suas deformidades; progride a região sem se libertar da estrutura do atraso [...] (GALEANO, p. 324, grifos meus).

Continuando com alguns comparativos no que diz respeito a alguns índices educacionais do país, outras referências ainda podem ser acrescidas. Polydoro (2000), por exemplo, utilizou-se de uma linguagem numérica para analisar o acesso dos jovens ao ensino superior no Brasil na década de 90 e dispara: “comparando os índices de acesso ao ensino superior de jovens entre 18 e 25 anos, nos países da América Latina, o Brasil apresenta um dos menores (11,6%), em contraposição a 30% do Chile e 19,8% da Argentina” (p. 6).

Fernandes (2020) também traz outros indicadores que fornecem elementos para pensar como se deu, por parte do Estado brasileiro, a negligência não só à educação escolarizada, como também a viabilização da expansão e ampliação das universidades públicas:

[...] decisões de profundo teor antissocial repetem-se constantemente, como o demonstram os vaivéns da história educacional da Primeira República, do Estado Novo e, principalmente, da ditadura militar instaurada em 1964. No que diz respeito ao ensino superior, aliás, as ocorrências recentes fornecem uma ilustração típica. As universidades federais receberam cortes que reduziram seu orçamento em 37%. Além disso, sua participação nas dotações destinadas à educação decresceu de modo alarmante: 3,9% em 1965; 3,5% em 1966; 3,4% em 1967; 2,8%, na proposta orçamentária de 1968. Chegou-se a um tal extremo que os reitores tiveram que romper a barreira do silêncio e da cumplicidade, denunciando a gravidade do processo de deterioração financeira adotada pelo executivo (FERNANDES, 2020, p. 92-93).

A explicitação de tal conjuntura, feita há mais 50 anos, sinaliza mais uma vez que o debate em torno da verba destinada pelo Estado brasileiro para as políticas educacionais, bem como a acusação da insuficiência dessa verba, não se constitui como algo específico e localizado no contemporâneo. Esse parece ser um tema recorrente na implementação de uma agenda educacional no país. Mas, ainda sobre a questão do financiamento, o autor ainda acrescenta que “a questão não é tanto de montante dos

recursos mobilizáveis, mas dos critérios do rateio social e de tais recursos” (FERNANDES, 2020, p. 142). Ou seja, não é tanto a quantidade de dinheiro em si, mas a finalidade a que ele se destina e como ele se destina.

É importante pensar sobre isso para que não se faça uma leitura da linguagem numérica como um dado evidente e que dispensa análise. Mesmo que o quantitativo de jovens acessando o ensino superior já tenha mudado substancialmente daqueles relatados por Polydoro (2000), é necessário não perder de vista que concepção de universidade — e, de um modo geral, de educação —, é colocada em exercício quando se fala de um maior acesso da população ao ensino superior.

Ainda sobre essa questão do processo de ampliação do número de vagas nas instituições brasileiras de educação, cabe, mais uma vez, também retornar a Florestan Fernandes (2020), quando o mesmo analisava o aumento de matrículas no ensino superior no Brasil na década de 70. Esse aumento era colocado, pelo governo Civil-Militar, como um dos analisadores que sinalizavam para a democratização do acesso à educação, algo bastante questionado pelo autor.

A ‘explosão’, que nada tem de *democrática* nem de *democratizante* (como também nada contém, definidamente, em termo qualitativos, seja quanto ao *nível*, seja quanto à *intensidade*, à *racionalidade* e ao *rendimento* do ensino), resulta: 1º) das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio; 2º) de medidas improvisadas e altamente demagógicas de criação ou elevação das oportunidades educacionais sem qualquer critério responsável, mediante uma manipulação arregimentadora de escolas superiores ou universidade oficiais e particulares (FERNANDES, 2020, p. 75).

É interessante pensar nessas variáveis, mesmo que elas não sejam centrais para esse trabalho, para que se possa elencar como determinadas questões educacionais passam a entrar historicamente em pauta no debate político, econômico e governamental, bem como são construídas as narrativas em torno da democratização do acesso à educação. Digo isso não para dizer que os números são ideológicos e que camuflam uma realidade que não seria, efetivamente, democrática, mas para que se perceba quais recursos são acionados nesses embates, inclusive na atenção aos recursos que são utilizados para demarcar que algo seria ou não ideológico e/ou democrático. Assim, é importante atentar para esses aspectos para que não se enverede por um “magnetismo dos números” (FERNANDES, 2020, p. 77), pois esses não estão dados e também são passíveis de análise e de questionamentos; afinal, a análise numérica se trata também de uma linguagem.

Nesse ínterim, Sander (2007) novamente fornece uma contextualização histórica que ajuda a pensar em algumas das ressonâncias sociais, políticas e econômicas

na construção das políticas educacionais do Brasil. E na análise da construção dessas políticas, faz-se importante dimensionar não apenas os atores sociais envolvidos no processo, mas também o modo que determinadas questões passaram a figurar como problemas de governo e pautas para e da educação.

A história da educação contemporânea revela que, ao longo dos anos, o campo educacional tem sido uma verdadeira arena de lutas em que seus atores vêm tratando de impor suas opções políticas e arbitrários culturais e suas legítimas categorias de percepção e apreciação. No Brasil, testemunhamos essa evidência a partir de meados da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais, e dos primeiros influxos neoliberais de mundialização da economia e de toda atividade humana (SANDER, 2007, p. 61).

Ainda pensando com as análises construídas por Polydoro (2000), é curioso perceber como as questões relacionadas à evasão do estudante no ensino superior, seu tema de estudo, passaram a demandar maior interesse da atenção governamental no início da década de 90. Isso foi possível quando a análise sobre a evasão no ensino superior passou a ser vinculada ao dispêndio de recursos financeiros ocorrido quando um aluno se evade do sistema de ensino superior, sendo necessário realizar cálculos para mensurar os prejuízos financeiros advindo da evasão. A partir da análise desses prejuízos é que a implementação de ações sistêmicas que previnam o fenômeno e mitiguem seus danos pareceu tomar maior corporeidade. Ou seja, é no campo do gerenciamento e da administração dos recursos financeiros que a questão da permanência do estudante no ensino superior parece ganhar maior relevância e foco.

É importante trazer isso à tona porque quando se trata de um debate em torno da educação, pois muitas vezes ela é colocada como elemento central para propiciar uma melhor adaptação dos indivíduos ao contexto da globalização e mudanças no mundo do trabalho. As políticas de educação, em meio aos processos de globalização, passam a adentrar também em dimensões planetárias. Entretanto, é necessário não tomar isso como um dado natural, visto que “a globalização parece não ser capaz de produzir o triunfo do global, do cosmopolitismo humano outrora projetado. A globalização des-local-iza, desenraiza as ‘identidades’ de indivíduos, grupos sociais, nações e culturas, mas não as globaliza por igual nem por inteiro” (PIERRUCCI, 2013, p. 163). Assim, as pautas em torno da defesa da educação, mesmo no contexto do Capitalismo Mundial Integralizado - CMI, também devem ser pensadas em suas singularidades.

Galeano (2019), por exemplo, ainda fala da diferença abissal entre o Norte e Sul global nos investimentos em pesquisa tecnológica, na década de 70, e parece fazer coro

à afirmação de Pierrucci (2013, p. 166) ao dizer que “[...] é impossível deixar de tratar a globalização como um processo de produção e reprodução da desigualdade em larga escala”. Algo que se pode ver em comum entre Gaelano (2019) e Polydoro (2000), respeitando as especificidades, a finalidade e a particularidade de cada análise desses autores, é um modo de recorrer ao componente educacional, seja na atenção ao campo da ciência e tecnologia, ou seja na especificidade das condições de permanência do aluno no ensino superior, recorrendo-se também a uma análise dos recursos financeiros que são destinados à pasta:

É possível elencar esses elementos, ainda pensando junto a Polydoro (2000), quando a autora aponta que os dados com os quais trabalhou em sua pesquisa são apenas alguns dos indicativos que sinalizavam para a necessidade de reajustamento e “reestruturação” do país no que diz respeito à democratização do acesso da educação, incluindo o acesso ao ensino superior. Ademais, esse reajustamento, nos países considerados em desenvolvimento — também chamados de capitalismo dependente —, servirá como uma das condicionalidades para a concessão de empréstimos e disponibilidade de *créditos* de financiamento por parte dos países ditos desenvolvidos, notadamente os do eixo norte global. E é, talvez, devido a esse cenário e tantos outros elementos que Sahlins (2018, p. 72), satiricamente, afirma: “países em desenvolvimento, com a ajuda americana, nunca se desenvolvem.”

Esse panorama histórico, por sua vez, permite pensar como isso interfere e passa a compor algumas das características dos movimentos de defesa da educação no contemporâneo. Connel (2012), ao trazer algumas reflexões sobre a relação entre os movimentos políticos, teóricos e sociais de países colonizados, afirma que a produção de conhecimento e atuação de muitos teóricos e teóricas dos países com essa característica estão numa *fronteira entre o ativismo e a academia*, afirmando que “[...] o pensamento social na periferia global ocorre sob condições diferentes, tem pressupostos e possibilidades distintas, e suas consequências têm, para utilizar uma metáfora, um centro diferente de gravidade” (CONNEL, 2012, p. 13).

Por isso, é possível dizer que historicamente, desde o processo de consolidação de um projeto de nação brasileira — que esteve intimamente vinculado à construção de um projeto educacional —, há uma vastidão de elementos envolvidos nos movimentos de defesa da educação que extrapolam a política educacional em si mesma. Isso já fornece algumas pistas de como o movimento de defesa da educação caminha por diversos terrenos, pois

perpassa amplos setores não só educacionais e é agenciado por muitos atores e instituições. Desse modo, as reações contrárias à diminuição dos recursos financeiros da educação, no caso das manifestações de 2019, por mais que possam ser unidas pela posição de recusa, também não devem ser lidas e analisadas de maneira uníssona, como se funcionassem de maneira homogênea ou apresentassem sua constituição a partir de um bloco monolítico. O que “une”, então, parece ser muito mais a posição de contraposição a uma série de medidas tomadas em efeitos centralizadores de poder, mas o que se defende vai além da mera contraposição. O consenso nos movimentos de defesa da educação em torno da recusa ao corte de verbas na pasta da educação não implica em um consenso sobre qual política educacional e quais projetos e/ou programas devem vir a ser postos em circulação ou mesmo sobre a concepção de educação pública.

Helena Nader, ex-presidente da SBPC, em entrevista à revista *Ciência & Cultura* explicitou alguns elementos relacionados ao aumento recente nos números e índices sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, mas situando alguns elementos que fazem com que a leitura desses números necessite de uma cautela de análise:

Falamos muito que aumentou o número de matrículas no ensino superior nos últimos anos, de fato, mas o que pouco se fala é que esse aumento se deu principalmente em instituições privadas (75% das matrículas), muitas delas nas bolsas de valores, ou seja, elas têm que dar lucro. Ensino com lucro é uma visão diferente, é esse contingente que corresponde a maior parte do alunado. É preciso olhar a qualidade. Muitas dessas instituições até preferem ser centros universitários para não precisar contratar doutores. Isso é muito grave, é uma discussão que a sociedade vai ter que fazer (MORALES; MARIUZZO, 2017, p. 9).

O que soa controverso é que umas das principais bandeiras históricas das lutas dos movimentos pró-educação, e que também esteve presente nas manifestações de 2019, é a da defesa da democratização da educação a partir da ampliação do acesso de escolas e das universidades públicas. Isso, inclusive, pode ser analisado até mesmo quando, em 1964, a implantação do Regime Civil-Militar no país “provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária” (SAVIANI, 2010, p. 8). Esse movimento de pressão pela reforma “ganhou as ruas impulsionado pela bandeira ‘mais verbas e mais vagas’ e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre” (SAVIANI, 2010, p. 8, grifos meus).



É interessante trazer esse elemento histórico recente dos movimentos de defesa da educação para que se perceba como esses movimentos hoje parecem não mais agir na reivindicação por ampliação de verbas ou de vagas no campo da educação, mas no impedimento das reduções orçamentárias, iniciadas já no ano de 2015 (OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO, 2021) e no impedimento que novos ataques se efetivem. Mas, ao mesmo tempo em que, no quesito orçamento, a luta parece ir no contraponto da não redução e não na necessidade de sua ampliação, outros elementos também adentram o espectro político, como as questões étnicas e raciais e de gênero.

Em ocasião da comemoração dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos — proclamada em Paris durante a Conferência Geral das Nações Unidas —, a presidente da ANPG apontou que a data era oportuna para reflexões sobre o quanto a humanidade avançou nos últimos anos no que diz respeito ao reconhecimento das liberdades individuais. Salientou, porém, que para a data fazer mais sentido era necessária “uma sociedade mais igualitária, isto é, equalizar as diferenças no ponto de vista de gênero, raça e classe social” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Pensando nesses elementos, os tópicos seguintes abordaram alguns desses pontos, tomando como perspectiva o modo como categorias de classe, raça e gênero são inseridas dentro de algumas pautas agenciadas pelos movimentos de defesa da educação, atentando também para qual lugar é destinado à educação na luta contra distintas formas de opressão, que não se resumem às opressões de classes, mas que de algum modo, ainda são atravessadas por elas.

### **3.2.1. Uma perspectiva étnico-racial nos debates sobre condições de acesso e permanência de pessoas negras, indígenas e quilombolas nos espaços formais de educação.**

A reivindicação por mais vagas nas instituições de ensino parece ser um elemento que esteve presente nos movimentos políticos de defesa da educação em diferentes épocas históricas. Esse aumento do número de vagas, no que diz respeito ao ensino superior na história recente do Brasil, também foi intensificado com a implantação do REUNI. Apesar de também ter sido criticado pelo aligeiramento no processo de implantação e por estar vinculado a um processo de empresariamento da educação (GUERRA; MACHADO; ROCHA, 2019), o Reuni também é considerado pelas entidades estudantis e muitas outras vinculadas ao campo da defesa da educação, a exemplo da

ANDIFES, como o mais importante programa da história das universidades brasileiras “pela consolidação da infraestrutura, contratação de pessoal e, principalmente, pelo avanço da pós-graduação e na interiorização das universidades” (BORTOLIN, 2013, s/p).

Ele é identificado, inclusive, como um programa que, juntamente com a Lei 12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cota, permitiu uma democratização do acesso ao ensino superior. A aprovação e efetivação dessa lei também poder ser identificada como um dos efeitos do que foi agenciado pelos movimentos de defesa da educação. Não sendo, portanto, apenas um marco, e sim um vetor de convergência da ampliação dos debates sobre os atravessamentos da pobreza com outros marcadores sociais, como a raça e a etnia, no que diz respeito ao acesso à educação. Esse debate, por sua vez, desloca-se de compreensão da universidade como um lugar meritocrático para uma discussão sobre as condições desiguais de acesso de ensino superior. Com a regulamentação do Plano Nacional de Assistência - PNAES, implementado via decreto presidencial 7.234/2010, é possível fazer também uma discussão sobre as condições de permanência do estudante nesse espaço, e não somente sobre o acesso.

A Lei de Cotas possibilitou que estudantes advindos da escola pública, estudantes negros, indígenas e pessoas com deficiência pudessem ter maior oportunidade de acesso às instituições federais de ensino por meio da reserva de 50% das vagas para esse público, que seriam as cotas estipuladas em lei. Uma das pioneiras, no país, em produzir políticas com esse teor foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Sobre a aprovação da Lei de Cotas e os efeitos da mesma, postagem da UBES com coletânea de entrevistas com ex-presidentes da entidade dispôs a seguinte análise:

*Esta lei foi uma de várias conquistas para a renovação de esperanças da juventude. Vejo como parte de um ciclo desde 2003. Os resultados da Lei de Cotas são vistos ainda hoje, mesmo com o desgaste e precarização da rede federal no atual governo. Os resultados são os muitos sonhadores e sonhadoras Brasil afora, que puderam acessar os institutos federais, uma graduação, um curso, tantos deles pela primeira vez em suas famílias. Isso foi muito, muito importante. E representa também a resistência de filhos de trabalhadores e trabalhadoras que lutam por um Brasil e por uma vida melhores (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).*

Numa análise de conjuntura, essa lei é percebida como incluída dentro de um determinado ciclo governamental institucional menos refratário às causas e pautas dos movimentos sociais. Além disso, nessa leitura é possível pensar na relação entre questões de classe social vinculadas aos objetivos empreendidos na aprovação da lei, que institucionaliza questões étnicas, raciais e de deficiência nos programas educacionais. E

essa não é uma análise sobre os benefícios das Lei de Cotas não é feita apenas da UBES, mas também da UNE e da ANPG: “As cotas são uma verdadeira revolução na inclusão social e racial no país [...]. Isso significa que milhares de estudantes de escola pública, negros e indígenas, antes sem grandes oportunidades de estudos, estão podendo ingressar na universidade pública” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Além da viabilidade para a entrada no ensino superior por meio da Lei de Cotas, a Escola também assume uma centralidade no debate racial pelas entidades estudantis, inclusive numa acusação a essa instituição como um dos vetores de manutenção de práticas e de uma estrutura social racista, como também de transformação dessa realidade, sendo essa instituição colocada como *um antídoto e um veneno*, ao mesmo tempo, frente ao racismo estrutural. Em publicação versando sobre o tema, a UBES aponta a escola como um espaço que pode tanto contribuir com a manutenção de práticas discriminatórias contra a população negra — dando exemplo de que muitas vezes a história do povo negro é resumida ao processo de escravidão, inferiorizando e operando com reducionismos na análise sobre a complexidade e a diversidade dos povos negros —, como também de fortalecimento das identidades negras. Há também o cruzamento desse marcador com o entendimento do processo de saúde e doença, através do fator psicológico, a partir do entendimento de que o racismo afeta o desenvolvimento interpessoal de crianças e adolescentes negros, além de promover sofrimento psíquico nessa população desde a idade escolar.

Trazendo a fala de um professor e psicólogo negro, notícia da UNE (2018) aponta — utilizando hiperlink de notícia que apresenta dados educacionais apresentados pelo *Todos pela Educação* — que “além das diferenças socioeconômicas, o baixo desempenho dos alunos negros [segundo dados apontados pelo *Todos Pela Educação*] se deve às práticas discriminatórias na escola, muitas vezes veladas” (s/p). A notícia também aponta que “crianças e adolescentes que passam pelo preconceito racial tendem a ter uma queda em seu rendimento escolar, não ter mais vontade ir à escola, entre outros sinais que requerem observação de um adulto próximo” (Ibid, s/p). E aponta para a necessidade de que as escolas e outros ambientes acadêmicos trabalhem as questões étnico-raciais com foco para lutas, conquistas e contribuições da população negra para a humanidade, defendendo também a efetivação imediata da Lei 10.639/ 2003, “que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em sua grade curricular” (Ibid, s/p).

E pensando no espaço da pós-graduação a ANPG também se posiciona na defesa de políticas afirmativas na pós-graduação brasileira, sinalizando para a necessidade “de se fazer um mapeamento de negras e negros na pós-graduação, tendo em vista que esse espaço ainda se reverbera como um espaço de privilégio” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, S/P). A entidade ainda acrescenta que “defende a pluralidade de pensamentos na produção científica, no combate ao epistemicídio do pensamento negro na academia e mais investimentos para intelectuais negros(as) na universidade” (Ibid, s/p).

Esse debate racializado não se resumiu às reflexões sobre os lugares e papéis das escolas e universidades, mas adentrou também nas pautas dos movimentos de juventude, marcando um fator etário nesse componente. E nisso, a contraposição à redução da maioria penal de 18 para 16 anos também é alocada dentro de uma perspectiva de defesa da educação. Em publicação intitulada “Educar para não Punir: Contra a Redução da Maioridade Penal”, rememorando uma romântica frase sobre o papel da educação na sociedade, a UBES correlaciona o aumento dos índices de aprovação da opinião pública sobre a redução da maioria penal — segundo pesquisa divulgada no Datafolha, de 26%, em 2015, para 36%, em 2017 — com os efeitos do regime escravocrata, salientando a necessidade de descolonizar o olhar para tal tema.

Trazendo fala de Ângela Guimarães, à época presidente da União de negros e negras pela igualdade - UNEGRO, a referida publicação aponta que: “É difícil discutir com uma sociedade que apenas repete que bandido bom é bandido morto, sem saber como essas ideias foram propagadas após 400 anos de desumanização dos negros” (GUIMARÃES *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). Numa seção de entrevista com a referida presidente da UNEGRO, a UBES apresentou mais um trecho da fala de Ângela sobre o assunto, dispondo que:

[...] as soluções ditas fáceis e simplistas como a redução da maioria penal, afastam a reflexão sobre qual modelo de sociedade tem produzido desigualdades tão gritantes e estruturantes que ao invés de *garantir educação* e possibilidade de desenvolvimento universal a crianças e adolescentes dos variados estratos sociais, só consegue acenar com propostas de repressão e *encarceramento para a juventude negra e pobre*. Punição isolada de outros mecanismos não diminui a violência. *O mesmo congresso que trabalha diuturnamente para aprovar a redução da maioria penal em poucas horas aprovou a chamada PEC da morte, a Emenda Constitucional 95 que congela por longos vinte anos os investimentos em educação, saúde, cultura, desenvolvimento social, segurança, dentre outros* (GUIMARÃES *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p)

E além da contraposição à proposta por essa perspectiva, a entidade também aponta para as possíveis soluções para os problemas de segurança pública, mais uma vez colocando o campo da educação como solução, justificando que é contrária a proposta de redução da maioria penal “por acreditar que *é investindo em educação que a gente consegue diminuir a desigualdade no nosso país* e, conseqüentemente, contribuir para a questão da segurança pública, pensando políticas de segurança de forma séria” (Ibid, s/p, grifos meus).

Nesse âmbito da segurança pública, em notícia sobre a chacina de 5 jovens com idades entre 16 e 20 anos na cidade de Maricá - RJ, para além do tom de denúncia da execução, é possível atentar também para o direcionamento de um debate mais amplo sobre o modelo de segurança pública brasileiro baseado na execução da juventude pobre, preta e periférica — debate esse também direcionado pela UNE e ANPG. Entretanto, em nota sobre a chacina — assinada junto com a UNEGRO de Maricá e outros órgãos da sociedade civil —, o lugar da universidade também é colocado, muitas vezes, com o lugar que não responde às demandas sociais colocadas pelo contexto de desigualdade.

Estamos diante do abandono do Governo do Estado. Estado esse que deveria nos garantir segurança. Estamos diante da falta de políticas públicas que garantam o básico: Direito à Vida! Estamos diante de um problema social e todos devemos acordar para isso! [...] Precisamos nos fazer as perguntas e procurar as respostas! *Respostas estas que não fiquem nas prateleiras das bibliotecas das grandes universidades, mas que se transformem em ações de Governo com a finalidade de cumprir o seu papel!* (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS ET AL, 2018, s/p).

Ou seja, ao mesmo tempo em que é possível ver um discurso que positiva as universidades como produtoras de transformações sociais, também há uma desqualificação de alguns dos seus espaços por não responderem às demandas de uma agenda dos movimentos políticos e sociais. É interessante pensar nesse aspecto, pois, até mesmo as entidades autoproclamadas defensoras da educação direcionam, algumas vezes, um entendimento sobre as instituições formais de educação que é o de vinculação direta a uma agenda dos movimentos sociais, o que de algum modo, também pode ser entendido como algo que coloca em xeque a autonomia dessas instituições, autonomia essa que tanto é reivindicada por essas mesmas entidades.

Além disso, mesmo que algumas dessas pautas consideradas mais conservadoras tenham sido barradas, como a redução da maioria penal, e outras garantidas, como a Lei de Cotas, os movimentos de defesa da educação também sinalizam para a possibilidade de instauração de alguns retrocessos dessas conquistas, em meio ao

contexto eleitoral de 2018, apontando diretamente para o posicionamento do então candidato à época, Jair Bolsonaro:

Muito se fala sobre a política de cotas nas universidades brasileiras e de como ela supostamente afetaria os vestibulares “tirando” vagas de quem alcança boas notas para beneficiar cotistas negros, pobres, oriundos das escolas públicas com notas abaixo da média. Esse é o discurso do candidato à presidência Jair Bolsonaro, que se espalha pelo país dizendo-se abertamente contra as cotas (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Esse receio com a possibilidade de retrocesso de algumas conquistas também diz respeito ao momento histórico da política nacional, quando as entidades passam a identificar as proposições dispostas no governo de Michel Temer (2017-2018), identificado como um golpista, como um modelo de política de ataque aos grupos minoritários, estando a população negra incluída nesse grupo. Contextualizando o cenário, é dito que a agenda alocada nesse período foi a de que:

o recrudescimento das políticas de segurança pública e os cortes de investimentos na saúde e demais serviços públicos já se apresentam como estratégias de avanço da política de *genocídio da população negra* assumida pelo estado brasileiro desde sua fundação; a destruição da política de aumento real do salário mínimo, o aumento do desemprego e a precarização das relações de trabalho, entre outras medidas do governo golpista, já *atingem com maior força os trabalhadores negros e negras*, que ainda recebem em média 40% menos que trabalhadores brancos (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Além dessa análise direta à figura de Temer, uma análise sobre a figura de Jair Bolsonaro também foi empreendida diversas vezes e intensificada quando correlacionada com os efeitos impostos pela pandemia de Covid-19. Além disso, também é interessante perceber como esse lugar da universidade é defendido como um lugar de mobilidade social, o que de algum modo apregoa uma perspectiva que se assemelha em alguns aspectos com o que é defendido pela perspectiva da democracia liberal, que direciona para a educação a responsabilidade de “resolver” os problemas das desigualdades sociais, como também minimizar essas desigualdades de forma gradual e ascendente, como se isso fosse possível de resolver de forma harmônica e sem rupturas.

Hoje nós temos uma universidade mais diversa, com negros e negras, mulheres e LGBTs, produzindo pesquisas e conhecimento referenciado, avançando na produção de conteúdo voltado ao povo negro e na superação das desigualdades históricas. *Mas infelizmente a cada dia que passa vemos esses direitos conquistados cada vez mais ameaçados, com o atual governo Bolsonaro*. Os ataques à democracia das universidades, a retirada de recursos em setores importantes da universidade como da assistência estudantil, tem feito que nesse período de pandemia os estudantes mais pobres, da maioria negra acabe enfrentando muitas dificuldades para conseguir dar continuidade ao seu curso com o ensino remoto. Por falta de recursos básicos como acesso à internet ou mesmo a capacidade de poder se manter apenas estudando. [...] nós queremos continuar acessando o espaço da universidade que por muito tempo nos foram

negados, essa é uma reparação histórica [...]. São milhares de sonhos, junto com um estudante negro ele carrega consigo a esperança dos seus familiares que ver nele uma *perspectiva de futuro e ascensão social* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Assim, mesmo que sinalize para os avanços nesse campo, dando créditos também ao movimento negro, que já no início do período da redemocratização do país passou a levantar algumas bandeiras em torno do acesso da população negra ao ensino - bandeiras essas que se concretizaram, por exemplo, com a aprovação da Lei de Cotas, com a lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, dentre outros —, é apontado que isso não empreendeu uma grande ruptura em uma sociedade que tem um racismo como um de seus elementos estruturantes:

Mesmo com alguns avanços nesse setor, a exemplo dos negros chegarem a ser 50,3% dos estudantes das instituições públicas de ensino superior do Brasil (Estudo desigualdades sociais por cor e raça no Brasil/IBGE – 2018), sabemos que isso não reflete no mercado de trabalho e na ocupação de cargos com salários maiores que requerem formação superior (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Não resumindo esses avanços e retrocessos a uma questão racial, mas também étnica — muitas vezes não sendo possível considerar como categorias conceituais totalmente desmembradas —, foi possível ver a atenção das entidades estudantis na defesa dos direitos de povos indígenas e quilombolas, como também na denúncia de ataques e violências sofridas por esses povos. Especificamente sobre políticas educacionais direcionadas para esses grupos, houve contraposição das entidades estudantis, em maio do ano 2018, por exemplo, contra o corte de quase 4 mil bolsas por parte do MEC — representado por Rossieli Soares, à época Ministro da Educação —, da Bolsa Permanência, uma ação do Governo Federal criada em 2013 para oferecer auxílio financeiro a estudantes indígenas e quilombolas matriculados em instituições federais de ensino superior. Trazendo a fala de uma estudante indígena, a reprodução do trecho sinaliza para a importância atribuída a políticas educacionais que empreendem ações com esse teor: “Muitos de nós saímos das nossas aldeias e precisamos da bolsa para sobreviver nas universidades em uma realidade muito diferente da nossa” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Além do corte da Bolsa Permanência, dias depois a esse anúncio também foi comunicada a decisão de mais cortes em outro programa que também está relacionado com o processo de concessão de bolsas estudantis, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior - PROIES, que passaria a ter R\$

55,1 milhões a menos do que o que fora previsto para o ano. No entendimento das entidades estudantis, esses cortes foram efetuados como medida para subsidiar a queda do preço do combustível no país, que estava ambientado também por uma greve de caminhoneiros que protestavam contra os preços elevados do óleo diesel.

Tratando especificamente sobre a questão indígena e o acesso dessa população à educação, notícia da UBES apresentou alguns dados sobre a dificuldade desse grupo em acessar o ensino superior, bem como sinalizou para as especificidades das modalidades educacionais indígenas:

Cerca de 63% dos indígenas que estavam na educação básica em 2016 não conseguiram acessar o ensino superior nem pelas universidades públicas, nem pelos programas do Fies e ProUni, segundo o Censo Escolar [...]. Na Constituição Federal é garantida a educação diferenciada, que inclui saberes tradicionais, calendários e materiais escolares adaptados às atividades das tribos. Porém isso não acontece na prática. Além das línguas, há ausência de conteúdos que abordem a medicina natural ou o artesanato, por exemplo. Dados do Ministério da Educação em 2015 mostravam que somente 53,5% das escolas indígenas tinham o material didático adequado para esse grupo étnico. O povo indígena vem sendo um constante alvo de ataques (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Tratando sobre o desmonte de órgãos de proteção indígena, como a Funai, uma atenção aos efeitos da pandemia de Covid-19 para esse grupo também foi alvo de registro, sem entretanto correlacionar isso com questões do campo da educação: “Os povos originários precisam sobreviver e não dá pra se manter vivo sem alimento e sem saúde. Já foram vários povos dizimados por doenças dos não-índios, pela evangelização, catolicismo, e o coronavírus é mais uma ameaça. As comunidades pedem proteção” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Analisando esse quadro com esses diversos elementos de avanços e retrocessos, vale a pena retomar uma publicação da coletânea de entrevistas com ex-presidentes da UBES. Dessa vez, com o presidente que ocupou a direção da entidade durante 2009-2011, foi dito que: “Desde a Ditadura Militar *o movimento estudantil viveu uma agenda defensiva*. Os anos 2000, pelo contrário, seguramente foram de grandes conquistas para a educação [...]. [Foi] “A” década do movimento estudantil” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUDARISTAS, 2018, s/p, grifos meus). Pensando na conjuntura atual como uma temporariedade mais recente, é possível afirmar, sem grandes ressalvas, que o atributo “a década do movimento estudantil” não cabe para o movimento estudantil na década de 2010 e início dos anos da década de 2020, pois sua atuação pareceu retomar a característica defensiva, mas incluindo outros elementos no seu



*hall* de atuação, que não estavam presentes de forma tão notória na “defensiva” à Ditadura Civil-Militar. E nesse momento de defensiva, não só o debate racial recebe visibilidade pelas entidades.

A seguir serão apresentados alguns elementos em torno dos debates de gênero e orientação sexual pelos movimentos de defesa da educação. É possível afirmar que essas temáticas também ganharam visibilidade pelas entidades estudantis aqui eleitas, produzindo diversas postagens e atuação sobre a militância de mulheres e da população LGBT. O assassinato da vereadora Marielle Franco, no Rio de Janeiro, inclusive, é posicionado para lembrar que “a luta da mulher também é a sua sobrevivência” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p). A execução da vereadora, inclusive, é entendida como “um ataque ao resto de democracia que existia no Brasil, uma democracia que nunca se consolidou para o povo que vive na favela, uma democracia que nunca existiu mesmo nos anos anteriores, como na Maré [no Rio de Janeiro], por exemplo, ocupada pelo Exército há muito tempo” (Ibid, s/p), englobando também a situação da intervenção federal militar no estado do Rio, à época.

Além disso, o agenciamento dessas pautas sobre gênero e orientação sexual também foram veiculados com a presença e organização de manifestações como a do 8 de Março - Dia Internacional da Mulher (buscando marcar tal data não como uma mera homenagem às mulheres, mas como um data de luta), e presença nas paradas LGBT (associando também às lutas por direitos dessa comunidade). Mas, em virtude do amplo raio com o qual esses temas adentram e tangenciam o movimento estudantil e os movimentos de defesa da educação, neste trabalho, a atenção a essas pautas serão dadas diretamente ao que diz respeito os aspectos vinculados ao campo da educação e ao modo como os movimentos de defesa da educação relacionam essa pauta com os espaços formais de educação. O próximo tópico, então, fará alguns detalhamentos.

### **3.2.2. Uma perspectiva do gênero nos debates sobre condições de acesso e permanência de mulheres e pessoas LGBT nos espaços formais de educação.**

Assim como a questão racial, essa temática não é apresentada de forma isolada pelos movimentos de defesa da educação e diversas vezes também é posicionada junto aos elementos de classe e de raça. Assim, é possível perceber que o que vai aglutinando e permitindo a entrada desses temas nos movimentos de defesa da educação é uma discussão

sobre assistência estudantil, que anteriormente dava prioridade às reflexões sobre as dificuldades dos estudantes pobres em permanecer nas escolas e universidades.

A UNE (2018) apontou inclusive que a universidade era um espaço importante para debater machismo e práticas discriminatórias de gênero e de orientação sexual, mas salientou que “[...] no entanto, não é difícil apenas entrar. É difícil permanecer na Universidade” (s/p). As questões em torno dessa temática são notórias na entidade quando se percebe, por exemplo, que desde 2005 existe um evento intitulado Encontro de Mulheres Estudantes da UNE. Na ocasião de sua oitava edição, no manifesto produzido nesse evento, é feita uma contextualização histórica sobre a pauta da assistência estudantil e como essa política pode beneficiar as mulheres, mas sinalizando também que a categoria mulher não pode ser entendida de modo universal:

Há duas décadas as mulheres são majorias nas universidades, mas concluir o ensino superior tem sido um grande desafio. Os recursos para políticas de assistência estudantil e creche universitária, ficam comprometidos no cenário de retrocessos. A luta pela construção de creches nas universidades não é recente, e teve início na década de 1970, incentivada pelos movimentos sociais, principalmente o feminista e o sindical. Hoje, o debate é fortalecido na UNE por meio da defesa de políticas públicas que possibilitem que as mulheres não sejam maioria apenas ao ingressar, mas sim tenham condições de permanecer e concluir sua formação. [...] O 8º EME tem como linha central as mulheres em movimento, resistindo nas universidades e nas ruas. Convocamos as mulheres de cada canto do país a mostrar que a UNE somos todas nós! As negras, indígenas, quilombolas, LGBTQs, as estudantes do campo e da cidade (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Com efeito, com a emergência dos “novos movimentos sociais”, a questão da pobreza e da vulnerabilidade social tematizada nos debates em torno da assistência estudantil deixa de ser pensada majoritariamente em uma perspectiva monolítica, passando a ser figurada de distintas maneiras, a depender dos mecanismos de identificação subjetiva, a exemplo da corporeidade de uma “mulher, negra, pobre, periférica e lésbica”, a qual se entende que essa assume lugares e produz processos de identificação distintos de uma também mulher pobre e periférica, mas branca e heterossexual — citando um exemplo. E contrariando uma perspectiva que aloca esse tipo de análise como uma pauta meramente identitária, é evidenciado também trecho da fala da então pré-candidata à presidência da República à época, Manuela D’Ávila, do Partido Comunista do Brasil - PC do B, que inclusive teve atuação no movimento estudantil, chegando a ser também diretora da UNE:

Para mim gênero não é uma pauta identitária. *Para mim debater mulher é debater o desenvolvimento do Brasil.* Como vamos debater indústria se a cada mil brasileiros que entram na graduação só um é uma mulher numa área de tecnologia dura, nas engenharias, na informática. Como é que vai desenvolver a indústria se 52% do povo somos nós mulheres dentro daquilo que há necessidade

para que sejamos uma nação desenvolvida (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Fazendo uma análise de conjuntura, conjuntura essa entendida pelas entidades estudantis como sendo ambientada por diversas crises, aponta-se também para o papel da luta de mulheres, em seus atravessamentos como grupos minoritários, no que diz respeito ao papel e importância no/do espaço universitário.

A crise institucional e econômica afeta ainda mais as mulheres, as negras, as ribeirinhas. E em uma sociedade brasileira ainda tão patriarcal na qual um governo ilegítimo tentar impor o ideal de mulheres 'belas, recatadas e do lar', não podemos deixar de ocupar as universidades, os postos de trabalho e o espaço público de poder (Ibid, s/p).

A universidade, então, é vista como um lugar formativo para o debate sobre as opressões de gênero e as violências sofridas pelas populações LBGT, como também um espaço onde essas opressões e violências são sentidas. Isso exemplifica uma série de atos e manifestações contra práticas machistas, lgbtfóbicas e vinculadas à cultura de assédio e estupro, notoriamente cometido por pessoas do sexo masculino contra alunas, muitas vezes ainda adolescentes. E diversas vezes reafirma que “o papel da Universidade nessa luta [contra o machismo] é de não reproduzir os valores opressores, além de combatê-los com veemência” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p), e que se faz importante que as mulheres continuem a ocupar esse espaço.

Exemplificando casos de assédio e violência ocorridos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e também na Universidade Federal do Ceará - UFC, postagem do site da UNE de março de 2018 denuncia os ocorridos. Na UFRN, a postagem relata o caso de uma aluna que foi expulsa da sala de aula quando estava com sua filha de 5 anos nesse espaço e traz trecho da fala da estudante: “a gente tem direito de lutar por um espaço que é nosso. As mães estudantes elas existem, a gente existe. Então a universidade tem que ser pensada para incluir e não para excluir as pessoas” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p). A estudante também apontou para a importância das bolsas e auxílios estudantis, para as estudantes mães como forma de evitar que essas se evadam do espaço educacional:

Depois de toda essa confusão e da repercussão, para evitar mais problemas eu pedi demissão do meu trabalho, estou pagando o aviso prévio vou trabalhar mais um mês, e vou tentar tanto esse auxílio dentro da UF quanto uma bolsa de Extensão alguma coisa para que eu possa custear a minha vida e a dela [referindo-se à filha] (Ibid, s/p)

A mesma postagem também trouxe um caso ocorrido com uma estudante da UFC, informando que:

Na mesma segunda-feira enquanto Walesca fazia um BO em Natal, uma estudante de 16 anos do curso de Engenharia Agrônoma da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi agredida e humilhada por um professor durante a aula de Física. Chamada para fazer uma demonstração prática sobre força, a estudante foi empurrada três vezes e ouviu frases pejorativas como “porrada por trás é sempre mais gostoso” e “ela gosta” (Ibid, s/p).

Essas situações não são apresentados como casos pontuais, visto que muitas outras também foram alvos de registro nas publicações, não só da UNE. Em ocasião do 8º Encontro de Mulheres da UNE, ocorrido em março de 2018, o tema “Desafios para a permanência das mulheres nas universidades”, discutido no referido encontro, dimensionou as pautas da assistência a partir da defesa da existência de creches universitárias, como também os aspectos relacionados à segurança no campus, a fim de evitar os mais diversos tipos de violência e em específico algumas singularidades da violência contra a mulher (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p). Especificamente sobre a necessidade das creches, algumas correlações são feitas não só no que diz respeito à permanência estudantil, mas também às possibilidades de que as mulheres adentrem ao mercado de trabalho.

As creches universitárias estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e são instrumentos importantes para amparar as mães estudantes. Contudo, nem todas as mulheres conseguem acesso às poucas vagas disponíveis. Segundo estudo realizado em 2014 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base em dados do Censo 2010, o nível de ocupação das mulheres tem relação direta com a frequência de seus filhos nas creches. Os números revelaram que das mulheres que tinham filhos de até 3 anos em creche, 64% tinham emprego. Entre as mulheres com filhos que não frequentavam creche, o percentual de empregadas era de 41,2%. [...] O fortalecimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a devida atenção aos recortes específicos, como a pauta das creches universitárias com mais vagas e tempo integral é luta da União Nacional dos Estudantes (Ibid, s/p).

Por esses e outros motivos, então, há um certo consenso dentro dos movimentos de defesa da educação de que a assistência estudantil se torne uma Política de Estado, visto que sua legislação atual, regulamentada via decreto, por mais que seja considerada um avanço em comparação aos mecanismos dispersos de outrora, também está sujeita às instabilidades do cenário de retirada de direitos e recrudescimento das políticas públicas e sociais, pois está alocado somente como um plano e inserido nas despesas discricionárias. E, ampliando esse debate também para o cenário da pós-graduação, a ANPG apresentou algumas notícias com relatos de mães pesquisadoras e as dificuldades enfrentadas pelas mesmas em torno da condição de mulheres e mães, ao mesmo tempo em que salienta a importância das mesmas nesses espaços:

Nós sabemos que 90% das pesquisas realizadas no Brasil são feitas no âmbito da pós-graduação e metade desses pós-graduandos são mulheres. Essas mulheres

superam e lutam contra todos os empecilhos de uma sociedade machista, inclusive no âmbito acadêmico, e por vezes elas têm que optar entre ser mãe ou pesquisadora. A ANPG acredita que essa escolha é absurda e um tremendo atraso. É por isso que lutamos para garantir a existência de mecanismos de proteção para que a mulher exerça plenamente todos os seus direitos em um ambiente seguro (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

O texto ainda aponta que uma das conquistas do movimento estudantil nesse cenário se refere ao direito à licença maternidade como um elemento que deu maiores garantias e oportunidades para que as mulheres pudessem desenvolver suas pesquisas e conciliar as responsabilidades com a maternidade:

A ANPG sempre teve como bandeira histórica a licença maternidade na pós-graduação e comemorou com todas as mulheres essa conquista no começo de dezembro de 2017. As novas regras transformam em lei uma prática que vem sendo adotada por algumas das principais agências de fomento a estudos e pesquisas no Brasil (Ibid, s/p).

Além disso, entidades como a UBES dispõe de narrativas que apontam para a história de vida de jovens secundaristas que assumiram liderança de grêmios estudantis em muitas escolas no Brasil e com isso passaram a lutar pelo empoderamento e/ou emancipação das mulheres através também de lutas contra o racismo, contra o machismo e contra a lgbtfobia (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018; 2019). Nesses aspectos sobre o cenário escolar, é dada ênfase à própria atuação dos grêmios estudantis, liderados por mulheres ou não, como responsáveis por promover debates de gênero. E muitas vezes, tais pautas foram apresentadas como contrapontos e recusas aos diversos Projetos de Lei designados como Escola Sem Partido. Sobre esse último, é apontada também a atuação de ativistas do movimento LGBT que deram força para barrar esse projeto, seja a nível das câmaras municipais, assembleias legislativas de alguns estados da federação, como a também a nível nacional, no Congresso Nacional (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). É anunciado, inclusive, por diversas outras entidades de defesa da educação, que com a aprovação do ESP, os grupos identificados pelas categorias LGBT seriam os mais afetados, salientando ainda que proposição de projeto com esse teor da ESP estão relacionados com o avanço do fundamentalismo religioso na cena política institucional.

A entidade, inclusive, na notícia intitulada “*Como combater lgbtfobia nas escolas?*”, postada em maio de 2018, aponta para o cenário escolar como um espaço de reprodução de violência, mas também como um espaço aberto que pode ser transformado e transformar do cenário de violência, não só no espaço interno da escola:

No ano de 2016, 60% dos estudantes LGBT do Brasil se sentiram inseguros na sua própria escola devido a sua sexualidade, segundo a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional. Ainda de acordo com a pesquisa, 73% foram agredidos verbalmente e 36% fisicamente em razão desse preconceito. Orientação sexual e identidade de gênero não devem ser motivos para humilhar ninguém e as violências lgbtfóbicas devem ser combatidas no ambiente escolar. Escola não é lugar de preconceito. Pelo contrário, é onde os estudantes devem aprender a conviver com as diferenças. Jardel Corbacho, diretor LGBT da UBES, afirma que umas das formas de combater a LGBTfobia, é tendo debate de gênero nas escolas (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

É disposto também, na apresentação dessas temáticas, a necessidade de *investimento em educação* como forma de blindar e minimizar os efeitos de alguns regimes de opressão relacionados a alguns desses marcadores sociais:

[...] queremos uma mudança na cultura social que ainda naturaliza a violência contra a mulher no nosso país. *Por isso, o investimento em educação é fundamental para alcançarmos essa mudança. Só uma educação libertadora pode andar lado a lado com a emancipação das mulheres.* Também queremos mais mulheres na política para que tenhamos mais voz e poder nas instâncias de decisão que regem o país (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Ainda relacionando alguns aspectos do processo de saúde e doenças de grupos minoritários, em publicação intitulada *#SaúdeMental: LGBTfobia causa danos psicológicos que precisam de atenção*, veiculada pelo site da UBES em março de 2018, é defendida a importância do debate sobre gênero e sexualidade, ainda na educação básica, para a promoção de uma educação livre de preconceitos, algo que no entendimento da entidade é ameaçado por projetos como o Escola Sem Partido. Além disso, a notícia também traz o trecho da fala de uma psicóloga trans sobre a necessidade de espaços de acolhimento e apoio para pessoas não identificadas pela matriz heterossexual, salientando que tais espaços não sejam pensados somente na criação de novas instituições, mas na capacitação dos atores envolvidos com a educação, com a assistência e com os serviços de saúde no atendimento a esse público (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

E também para pensar nesses arranjos relacionados aos marcadores de gênero, de orientação sexual e também vinculados aos aspectos étnico e raciais, a categoria trabalho, dimensionada pelo termo “classe trabalhadora”, é veiculada como um componente que atravessa todos esses marcadores citados anteriormente. Em uma análise de leitura de conjuntura do contemporâneo da sociedade brasileira, é apontado que:

O desmonte do Estado, dos direitos sociais e os fortes ataques às liberdades democráticas tem colocado em jogo a vida de milhares de trabalhadores. Tendo em vista a característica racista e patriarcal na formação da classe trabalhadora

brasileira, as pessoas que vivem nas periferias, negros e negras, mulheres e LGBT estão suscetíveis de uma maneira peculiar nesta crise (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Feitas essas considerações breves sobre uma perspectiva de gênero nos debates sobre acesso e permanência aos espaços formas de educação, no tópico seguinte será dada continuidade ao mapeamento dos enunciados produzidos pelas entidades estudantis, mas dando um foco para o debate sobre o processo de saúde e doença, defesa do SUS e os efeitos do seu sucateamento para a população mais pobre., principalmente na atenção aos efeitos, na e para a educação, da emergência da pandemia de Covid-19.

Por mais que a categoria saúde não possa ser entendida como um marcador de subjetivação, tal como raça, classe, gênero, dentre outros – que foi foco das últimas seções do texto -, faz-se interessante ver como esse outro elemento (saúde) é cruzado com as discussões sobre a defesa da educação e como o mesmo também se direciona para uma atenção aos processos subjetivos de mulheres, negros e negras, pessoas lbgt, etc., e como essa atenção passou a ser mais direcionada por conta da pandemia. E para além dos elementos que já foram discutidos nos subtópicos anteriores. com o cruzamento da categoria saúde será possível identificar um acréscimo — ou talvez uma maior circulação — de enunciados que apontam para as negligências vivenciadas nas corporeidades e identidades historicamente marginalizadas.

### **3.3. A emergência da pandemia de Covid-19: processos de saúde e doença em grupos minoritários e as dificuldades de acesso à educação no ensino remoto.**

A atenção ao campo da saúde e ao adoecimento de grupos minoritários não foi uma especificidade do ano de 2020 – ano deflagração da pandemia de Covid-19 -, visto que antes disso as entidades estudantis já apontavam que “o racismo e a LGBTfobia se constituem problemas de saúde pública” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p) e também para a necessidade da defesa e proposição de políticas públicas de promoção de equidade, não só no campo da educação, mas também na saúde.

Entretanto e notoriamente, no recorte da pesquisa aqui empreendido foi mais visível atentar para essa relação com os conteúdos postados no ano de 2020, dada a frequência em que se deram, o que não se fez por mero acaso, mas como decorrência da crise sanitária relacionada à referida pandemia. Isso refletiu em um maior número de publicações que falavam sobre a defesa e necessidade de ampliação do Sistema Único de

Saúde - SUS, bem como da necessidade de revogação da EC 95. É necessário demarcar, porém, que tais pautas não surgiram nos movimentos de defesa da educação como algo factual e em decorrência da pandemia, visto que debates sobre “o papel estratégico da universidade na manutenção e ampliação do Sistema Único de Saúde (SUS)” já estiveram presentes em edições da UNE Volante<sup>20</sup> de 2018 (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p), já utilizando como bandeira de mobilização algo semelhante ao que é dito no campo da educação, a de que “saúde não é mercadoria” (*Ibid*, s/p). Em entrevista realizada em abril de 2018 com Ronald Ferreira — à época presidente do Conselho Nacional de Saúde - CNS —, o conselheiro afirmou à UNE que:

A EC 95 simplesmente liquida o SUS. E os efeitos já são sentidos em 2018. Não há possibilidade de SUS sem a revogação dessa emenda que não apenas congela, ela diminui sistematicamente o já insuficiente orçamento da Saúde e da Educação. A reforma trabalhista por sua vez significa voltar 70 anos nas relações de trabalho e nos direitos tão duramente conquistados (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Essa pauta de defesa do SUS também apareceu como uma reação à tentativa de construção de um novo sistema de saúde, como explicitou uma notícia postada no site da ANPG, também em abril de 2018, que além de posicionar a recusa da construção de um novo sistema de saúde que seria organizado por setores privados, também correlaciona os efeitos da EC 95 para as políticas públicas de um modo geral.

Recentemente os diversos atores, atrizes e entidades que constroem a luta pela construção e consolidação do Sistema Único de Saúde foram surpreendidos neste final de semana com a divulgação do Fórum que discutia a construção de um ‘Novo Sistema Nacional de Saúde’ organizado pela Federação Brasileira de Planos de Saúde - FEBRAPLAN. Com justificativa de novidade e acumulação, esta proposta não evoca as formulações expressas na VIII Conferência Nacional de Saúde ratificadas na Constituição Cidadã ao buscar legitimar a aquisição de planos de saúde populares, com assistência comprometida à ideia de pagamento. Passados apenas 30 anos da Constituição de 1988 e da criação do SUS, os setores que balizaram o golpe de 2016 querem consolidar a retirada do direito universal à saúde. *O SUS, que nunca teve seu problema de subfinanciamento devidamente enfrentado*, figura, sem dúvidas, dentre os mais bem estruturados modelos de saúde do mundo, sendo o único sistema universal de saúde no mundo que atende a mais de 100 milhões de pessoas. Países que possuem sistemas semelhantes investem cerca de 9% de seus PIB’s em saúde pública enquanto no Brasil o investimento chega a apenas 4%. *Ações recentes como a EC 95 que congela por 20 anos os gastos públicos em saúde, educação e assistência social*

---

<sup>20</sup> Programação da entidade junto ao seu Circuito Universitário de Cultura e Arte - CUCA da UNE (responsável também por organizar as Bienais) de visitas às universidades do país, contemplando as cinco regiões, com promoção de debates, atividades artísticas e culturais que são acionadas sob a forma de defesa das universidades públicas. No ano de 2018, a UNE Volante organizou o Festival Inquietações, e dentre os debates promovidos estiveram desde a celebração do aumento de acesso de povos indígenas na Universidade Federal do Pará - UFPA à ocupação de mulheres na cultura, na política e nas universidades, apoio ao movimento de greve de outras classes como a dos rodoviários, até o alto preço dos combustíveis (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018).



*podem de fato, ferir de morte este sistema* (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Além da defesa do SUS como pauta aglutinadora — deslizando-se também na defesa da educação como uma pauta mais ampla e genérica —, também foi possível perceber a atuação das entidades estudantis demarcando a necessidade de se pensar a saúde em seu aspecto público, tal como a educação. Algumas situações, mesmo que específicas, merecem ser mencionadas, não só como mero exemplos, mas como posicionamentos frente ao que é compreendido como tentativa e proposta de privatização de bens considerados públicos, transformando também a própria noção de direito.

Um desses casos foi noticiado pelo site na UNE quando, em 2018, estudantes do Centro de Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC foram às ruas e também realizaram assembleia que deliberou pela paralisação das aulas como forma de apoio aos servidores municipais da cidade de Florianópolis, que à época estavam em greve por recusarem a criação da lei das Organizações Sociais - OS na referida cidade. Essa lei, aprovada em regime de urgência, permitiu a contratação de OS, entendida pelos estudantes como empresas privadas, para gerir creches e uma Unidade de Pronto Atendimento - UPA da cidade, o que foi entendido, tanto pelos servidores em greve como pelos estudantes, como um mecanismo de privatização da saúde. A notícia sobre o fato traz também trechos de nota do sindicato dos servidores municipais, que informa que “o discurso de que contratar OS melhora o serviço público é mentiroso. Privatizar o atendimento não apenas piora a estrutura como um todo, mas também aumenta os gastos do poder público” (SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS *apud* UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p). Além disso, a notícia também apontou para a compressão estudantil que entendeu que a medida tomada pela prefeitura fere um dos princípios básicos do SUS, que é o controle social exercido pela população através do poder público para averiguar e regular os serviços públicos de saúde ofertados, em contrapartida de uma prática que é identificada como comum no Governo de Santa Catarina, que desde 2004, mesmo com insucessos, contrata OS para administrar entidades públicas, com a alegação de que é mais rápido e barato operar com esse modelo de contratação do que realizar novos concursos públicos (*Ibid*, s/p).

Algumas outras situações específicas da realidade estudantil, atravessadas pelo processo saúde e doença também mobilizou o engajamento estudantil e atenção de

entidades de defesa da educação, a exemplo das denúncias de pressão psicológica vivenciada pelos estudantes da Faculdade de Odontologia de Piracicaba - FOP da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, que eram submetidos ao “provão” — recurso avaliativo utilizado em diversos cursos da área da saúde. Entretanto, na referida universidade esse recurso era usado como parte da nota estudantil e não como bonificação da mesma, como ocorre em outras universidades. Comentando sobre o boicote à prova e a mobilização dos protestos contra o formato da mesma, um dos diretores da UEE-SP fez relação da mobilização com os feitos estudantis na Universidade de Córdoba, 100 anos antes. Após os protestos, ocorridos em meio de 2018, o diretor da FOP comprometeu-se a agendar uma reunião com a participação de estudantes e professores e, em nota enviada à imprensa, informou que iria analisar todos os pontos reivindicados na carta escrita pelos estudantes (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Ainda nesse componente relacionado ao processo de saúde e doença vivenciado por estudantes de escolas e universidades, para além dessas “reivindicações pontuais”, foi possível analisar também a presença de uma perspectiva interseccional — relacionando fatores etários de classe, de raça e de gênero — na compreensão desse processo e a importância da escola e da universidade no combate às opressões e produção de saúde e prevenção de doenças de grupos minoritários e marginalizados, embora também apontando e denunciando casos de violência e opressões vivenciados nos espaços formais de educação por pessoas identificadas por esses marcadores.

Falando sobre o fato de ser a juventude um dos segmentos populacionais no Brasil mais afetados pela depressão, uma publicação do site da UBES de março de 2018 — usando dados da Pesquisa Nacional de Saúde, da OMS e da OCDE — aponta que a escola é um elemento que tanto pode contribuir e ser motor desses índices, mas também aponta que “os baixos investimentos em uma educação pública de qualidade e a falta de suporte aos jovens, ampliam ainda mais esse número [de 11 milhões de brasileiros diagnosticados com depressão]” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISAS, 2018, s/p). Já tratando especificamente desse fenômeno da pós-graduação, a ANPG também dedicou atenção para falar e debater sobre isso, sinalizando que:

A pós-graduação é um período intenso para os estudantes. São anos de dedicação a uma pesquisa, com rigorosa análise e concorrência acadêmica acirrada. A pressão dentro da Universidade, de algumas famílias e até do mercado de trabalho levam alguns pós-graduandos a viverem verdadeiras situações-limite. Não é à toa que distúrbios como depressão e ansiedade estão cada vez mais recorrentes na pós-graduação e chamam a atenção de pesquisadores e de

Universidades do mundo inteiro para o tema (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Em notícia postada no seu site em setembro de 2018, a entidade traz os dados divulgados pela Revista *Nature* — revista científica britânica interdisciplinar — apontando que “estudantes de pós-graduação têm seis vezes mais chances de enfrentar depressão e ansiedade” (*Ibid*, /p), em comparação aos demais membros da sociedade. Além dessa pesquisa, também cita outra realizada pela APG da Universidade de Brasília, DF, que apontou que “dos 637 participantes, de adesão espontânea, cerca de 10% afirmaram que pensam em suicídio entre todos os dias a uma vez por semana” (*Ibid*, s/p). A ANPG também apontou que casos de assédio vivenciados no ambiente acadêmico, tais como “humilhações em reuniões e aulas, omissão na resposta sobre a orientação [...], corte de bolsas e reprovação não justificadas ou com justificativas falsas ou não acadêmicas” podem contribuir para que os alunos evoluam para um quadro de adoecimento mental. Durante o 26º Congresso da ANPG, ocorrido em julho de 2018, a entidade lançou uma campanha intitulada “Com assédio não se brinca”, bem como confeccionou uma cartilha sobre o tema, apontando aspectos de identificação, tipificação e prevenção do assédio, contextualizando para o cenário acadêmico.

Discutindo especificamente sobre saúde mental, a notícia citada anteriormente ainda retoma um caso ocorrido em 2017, quando um estudante de doutorado da USP morreu por suicídio, chamando a atenção da mídia,. Entretanto, também apontou que , via de regra, não é feita uma relação entre o processo de adoecimento e a vida acadêmica, reduzindo esse processo de adoecimento a um problema que seria estritamente do aluno. Além de retomar esse caso, especificamente, ainda aponta números obtidos pelo jornal *O Estado de São Paulo*, que informou que entre 2012 e 2017, cinco estudantes da Unifesp e Universidade Federal do ABC - UFCABC morreram por suicídio, além de outras 22 tentativas realizadas por estudantes da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Como uma das formas de prevenção desse fenômeno, cita a iniciativa da APG da USP de Ribeirão Preto — que também vivenciou caso de morte por suicídio de estudante vinculado à universidade — em criar, em parceria com uma professora-pesquisadora da instituição e estudantes de psicologia, uma modalidade de atendimento para alunos da pós-graduação a partir do mapeamento das demandas psicológicas existentes.

No ano de 2019, pautas e bandeiras com esse teor continuaram a ser mantidas e levantadas pela entidade, compondo também o cenário das manifestações intituladas como

tsunamis da educação, discutidas e descritas anteriormente. Verificando esses elementos, vale ainda retomar para algumas das caracterizações e registros dos acontecimentos do dia 13 de agosto de 2019 — o que passou a ser considerado o terceiro tsunami da educação. Sobre esse dia, em publicação veiculada pelo site da UNE, foi informado que:

O terceiro tsunami pela educação que levou cerca de 1,5 milhão de pessoas às ruas de todo Brasil no último dia 13 de agosto, extrapolou a luta pela educação e mostrou sua diversidade: luta pela democracia, meio ambiente e o repúdio à tortura foram algumas das pautas que surgiram em meio às manifestações (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Na referida publicação, intitulada “*Diversidade de pautas marca tsunami pela educação*” — na qual é apresentada junto a uma foto de uma manifestação de rua em que algumas pessoas seguram um grande banner escrito “Tsunami em defesa da educação e da seguridade social” —, alguns aspectos dessa multiplicidades de pautas são detalhados, com destaques para a área do meio ambiente, previdência social, memória e justiça. Trazendo também a fala de ex-ministro do meio ambiente, durante o Governo Lula, Cláudio Lagone, que também fora presidente da UNE na gestão 1989-1991, assim essas categorias foram colocadas:

Meio ambiente: A preservação do meio-ambiente é bandeira dos estudantes [...]. ‘Estamos vivendo um processo de retrocessos expressivos na área ambiental em função que esta área hoje está sob comando de *pessoas mais ligadas ao agronegócio e tem um setor mais atrasado do agronegócio que não vê a importância da questão ambiental para a inserção no mercado internacional*’, afirmou [Lagone]. *O desmatamento na Amazônia tem sido uma das principais polêmicas no último mês, depois que o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) divulgou o aumento de 88% da devastação na região em junho se comparado ao mesmo período do ano passado.*

Memória e justiça: Em 11 de junho, o presidente Jair Bolsonaro decidiu exonerar 11 peritos que integravam o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT) [...]. Para a UNE, a postura do presidente é lamentável. *Na manifestação do dia 13 de agosto, estudantes vestiam camisetas e empunhavam cartazes com a foto de Fernando Santa Cruz, em homenagem ao estudante da UFF desaparecido na época da ditadura militar.* Fernando foi alvo de ataques por parte do presidente Jair Bolsonaro direcionados para o presidente da OAB, Felipe Santa Cruz, filho do desaparecido. “Um dia, se o presidente da OAB quiser saber como é que o pai dele desapareceu no período militar, conto pra ele. Ele não vai querer ouvir a verdade”, disse Bolsonaro (Ibid, s/p).

Já no ano de 2020, como dito anteriormente, a deflagração da pandemia de Covid-19 implicou no fechamento de diversos estabelecimentos e a adoção por parte das escolas e universidades de sistemas remotos de ensino. Tudo isso implicou também, para as entidades de defesa da educação, em ações como: a) mobilização pelo adiamento da data de aplicação da prova do ENEM do referido ano; b) atenção aos problemas de endividamento dos estudantes de faculdades, centros e universidades privadas, devido à intensificação da crise econômica por conta da crise sanitária; c) saúde psicológica dos

estudantes, professores, escolas e universidades que tiveram que aderir ao ensino remoto a partir de março de 2020, muitas vezes sem as devidas condições necessárias, intensificando e/ou produzindo com isso problemas relacionados à saúde mental; e, talvez, atravessando todos os últimos, um último ponto, d) a intensificação do uso do ativismo digital, com uma recorrência maior desse ativismo em plataformas como Instagram e Twitter, e no caso das entidades aqui analisadas, uma redução mais expressiva do que no ano anterior no volume de notícias veiculadas pelos seus respectivos websites.

Sobre o ENEM, uma *Solicitação Coletiva de Suspensão do Calendário do ENEM*, enviado pela UNE<sup>21</sup> — assinado por mais de 30 entidades e apoiado por mais de outras 100 — e endereçado ao Ministro da Educação, ao Ministério Público Federal, ao Congresso Nacional, ao Conselho Nacional de Educação e à Sociedade Civil em Geral, aponta alguns aspectos e argumentos defendidos pelas entidades em prol do adiamento da prova, contextualizando com o cenário pandêmico e incerto de então:

Como todos os países do mundo, o Brasil vive a situação da pandemia oriunda de Covid-19. No contexto nacional de profundas desigualdades sociais e econômicas suas consequências são e serão nefastas, sobretudo para a imensa maioria da população que vive em condições precárias. No campo das políticas educacionais os prejuízos são muito grandes considerando as dificuldades que já enfrentam crianças, jovens e adultos em *um sistema que nunca honrou o princípio constitucional que garante igualdade de condições de acesso e permanência a todos [...]*. As desigualdades sociais refletem-se e aprofundam-se nas desigualdades educacionais e a realização de atividades escolares através de meios virtuais negligencia o fato de que grande parte dos jovens brasileiros não dispõe desta possibilidade e das condições necessárias para acesso e aprendizagem dos conteúdos exigidos nas avaliações definidoras para o prosseguimento dos estudos em nível superior. *Considere-se que 87,5% dos estudantes do ensino médio no Brasil frequentam escolas públicas*. Dada a incerteza do momento, o mais indicado seria que tais exames não sejam aplicados em 2020. (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES *et al*, 2018, s/p, grifos meus).

Já nos meios digitais, também foi feito um tuitaço no dia 15 de maio de 2020 com o uso da hashtag #AdiaENEM, fazendo com que a temática em torno do adiamento do ENEM fosse um dos assuntos mais comentados no dia no Twitter. A data escolhida também teve relação com o “#15M”, quando aconteceu, no ano anterior, o que foi nomeado de primeiro tsunami da educação. Comentando sobre o movimento do tuitaço pelo adiamento do ENEM, Iago Mont’lvão proferiu: “Seguindo as orientações de saúde e segurança os estudantes mostraram que o #AdiaENEM é pauta principal na educação e que o #ForaBolsonaro e a saída do Weintraub do MEC são essenciais para a sobrevivência da

---

<sup>21</sup> Além dessa solicitação, também foi construído, também pela UNE, um abaixo-assinado com mais de 300 mil assinaturas pelo adiamento da prova.

*Educação Pública Brasileira*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p, grifos meus).

Além da alegada necessidade de adiamento do ENEM, em decorrência da pandemia, também em decorrência dela — e do agravamento do desemprego — as entidades também realizaram uma campanha pela redução das mensalidades nas IES privadas. Entretanto, o abaixo-assinado relacionado a essa campanha não teve uma adesão tão expressiva — apenas 50 mil assinaturas — como a campanha pelo adiamento do ENEM da edição de 2020 — que, inclusive, foi adiado, tendo sido realizado apenas em janeiro de 2021 quando a situação sanitária apresentou alguns quadros de melhora, apesar de oscilações posteriores.

Em publicação que tematiza sobre a necessidade de redução das mensalidades das IES privadas, a UNE apontou, trazendo dados do jornal *O Estado de São Paulo*, que a redução das mensalidades era necessária para mitigar os danos causados pelo crescente endividamento estudantil, com crescimento de 72% em comparação ao mês de abril do ano de 2019, como também do aumento nas taxas de trancamento e desistência de curso, que subiram 32,5%, também levando em comparação com mesmo mês do ano anterior. Trazendo alguns dados mais detalhados da pesquisa, a notícia aponta que “a alta foi puxada pela desistência em cursos presenciais que cresceu 47% em relação a abril de 2019, principalmente de calouros” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p). Diante desse cenário, uma defesa específica defendida pela UNE foi a aprovação de um auxílio emergencial para os estudantes de IES particulares — algo que não foi aprovado pelo Congresso. O objetivo era de “conseguir auxílio financeiro de pelo menos 50% a 100% do valor referência da mensalidade de cada curso; isenção fiscal a instituições de ensino superior mediante à disponibilização de bolsas; garantia de gratuidade para quaisquer serviços acadêmicos, incluindo Trancamento de Matrícula, Rematrícula” (*Ibid*, s/p). Nessa reivindicação, a UNE também enviou, no início de maio de 2020, uma carta endereçada ao Congresso Nacional e à Sociedade Brasileira apontando para a necessidade desse auxílio.

Ainda sobre a pauta da redução das mensalidades, em postagem de junho do mesmo ano, a entidade aponta para tal cenário identificando que o agravamento do mesmo está relacionado à política econômica pautada pelo Governo Federal, como também pelo modelo econômico neoliberal que se faz presente de modo mais amplificado:

Os estudantes brasileiros e do mundo estão vivendo período histórico grave com o avanço do Covid-19 associada a uma crise do sistema capitalista. *No Brasil*,

*convergem as crises econômica, política, social, ambiental e sanitária agravadas com a ideologia neofascista de Jair Bolsonaro e suas políticas neoliberais. Tais elementos aprofundam as desigualdades e ao mesmo tempo expõe as mazelas do capitalismo que, geram consequências ainda incalculáveis para as classes populares, afetando direitos essenciais da vida como Educação e Saúde [...].*

Além disso, o texto também acrescenta que os impactos sofridos pela educação e pelos estudantes não podem ser justificados somente pelos agravos da pandemia, mas também pela lógica subjacente a esse modelo econômico, que é anterior à pandemia, e que as entidades aqui analisadas compreendem de uma maneira geral como personificadas na figura de alguns chefes do Executivo Nacional, ressaltando que a atuação dos movimentos de defesa da educação tem sido importantes para impedir a piora do cenário.

*Não distante dos impactos dessa conjuntura, a educação brasileira tem sofrido uma série de ataques que antecedem o momento atual. No ano passado, o Ministro da Educação Weintraub em sintonia com o projeto de desmonte das políticas públicas e direitos sociais do governo Bolsonaro, apresentou medidas essencialmente contra universidades públicas, desde a tentativa de abrir espaço para o setor privado investir até a redução de autonomia universitária para participação dos estudantes nas decisões das universidades, como a escolha de reitores. Nem mesmo as universidades do segmento privado/comunitário ficaram de fora do processo de desgaste do Ensino Superior, pois no final de 2019 foi apresentada a PEC Paralela que tinha como objetivo extinguir a imunidade tributária, podendo levar centenas de Instituições de Ensino sem fins lucrativos ao fim. Felizmente, com as mobilizações estudantis que tomaram as ruas intituladas pela União Nacional dos Estudantes de Tsunamis da Educação possibilitaram uma freada nos planos do governo federal. Considerando que uma parcela significativa de estudantes do Ensino Superior privado ocupa as fileiras dos trabalhos informais e autônomos para conseguir pagar suas mensalidades nas instituições de ensino, acaba ficando evidente que a questão econômica se intensifica durante a pandemia (Ibid, s/p, grifos meus).*

Além disso, a adoção ao modelo de ensino remoto também foi pontuada pelas entidades estudantis no entendimento de que “para se fazer justiça é necessário que o poder público e as universidades busquem implementar planos nacionais e locais de *inclusão digital e garantia de e condições adequadas aos estudantes*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p, grifos meus), correlacionando a adoção a esse modelo com alguns aspectos do processo de saúde e doença, e angústia e sofrimento produzidos através do cenário pandêmico e pela crise econômica. A posição tomada sobre isso foi a intensificação da defesa de políticas de Assistência Estudantil:

*Sabemos que a suspensão das aulas presenciais nas universidades, embora seja indiscutivelmente uma medida necessária, também acentua complicações que precisam ser atentamente observadas. A principal delas diz respeito à desigualdade de condições entre os estudantes, dentro das universidades ou entre as próprias regiões do país, em que muitos têm na estrutura da universidade o suporte necessário para garantia de necessidades básicas, como o acesso a alimentação através dos Restaurantes Universitários, moradia, assistência médica e psicológica, livros didáticos, computadores, acesso à internet e ambiente adequado de estudo [...]. De fato, com milhões de brasileiros e brasileiras*

sofrendo diminuição parcial ou completa de suas fontes de renda, as políticas de assistência estudantil, através das bolsas e auxílios emergenciais, se tornaram essenciais para grupos familiares inteiros (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Como dito anteriormente, a problemática em torno disso também foi levantada através dos efeitos da crise sanitária e da crise econômica, de modo que um dos efeitos da pandemia de Covid-19 para o campo da educação seria uma maior evasão de estudantes das escolas e universidades “por falta de recursos básicos como acesso à internet ou mesmo a capacidade de poder se manter apenas estudando” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p). A entidade também apontou alguns dados advindos de organizações sindicais relacionados à evasão estudantil decorrente da pandemia de Covid-19.

Cerca de 30% dos municípios brasileiros não contam com uma rede de conexão de internet de alta capacidade. Desses, 53% estão localizados no Norte e Nordeste, regiões que reúnem a maioria das populações negras e indígenas do país. Em decorrência de todos esses entraves estima-se que a evasão no ensino superior do ano de 2020 seja de 35%. Na rede privada mais de 600 mil estudantes acabaram evadindo a universidade por dificuldades financeiras. Muitos deles oriundos do PROUNI e bolsistas parcial. Segundo projeções, os sindicatos das entidades de ensino superior privado do Estado de São Paulo, a pandemia do novo coronavírus deve contribuir para elevar a taxa de evasão no ensino superior para 34,1% (*Ibid*, s/p)

Além desses fatores, foi possível atentar também para a correlações desse cenário com o mundo do trabalho, mas não só no contexto laboral das organizações educacionais:

O desemprego e a redução da renda de boa parte das famílias brasileiras devido aos efeitos da quarentena do Covid-19 trouxeram ainda mais incertezas aos estudantes, e uma delas é se vale a pena ou não continuar pagando os altos custos do ensino privado no Brasil, em detrimento da baixa qualidade no ensino e o descaso com os estudantes, tanto por parte das IEs quanto por parte do Ministério da Educação (MEC). Estudos apontam que as matrículas para o segundo semestre devem cair em cerca de 70% [...], trazendo instabilidade ao mercado da educação, que em 2019 *foi considerado como um dos mercados mais lucrativos no Brasil*, o que faz com que IEs privadas cada vez mais cortem gastos, tornando real o risco da pressão por parte dessas empresas, para implementação cada vez maior do ensino EAD, o que nos traz grandes preocupações quanto a qualidade do ensino proposto e a terceirização dos profissionais da educação (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p, grifos meus).

No que diz respeito ao cenário educacional, visualizou-se denúncias sobre demissões de professores em organizações educacionais privadas, como também as “salas de aula” em plataformas digitais que eram ocupadas por mais de 200 alunos. Em junho de 2020, o site da UNE deu visibilidade para um ocorrido na Universidade Nove de Julho: “esta semana a Universidade Nove de Julho, Uninove, despediu pelo menos 300 professores da rede de colaboradores via um pop-up na tela da plataforma de ensino a



distância pela qual as aulas tem sido dadas durante a quarentena” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p), trazendo também o entendimento do Sindicato dos Professores de São Paulo -Sinpro, de que “a pandemia está sendo usada pela Uninove para acelerar o processo de reestruturação iniciada há alguns anos e baseada na redução da folha de pagamentos e maximização dos lucros” (Ibid, s/p).

Sinalizando que o ocorrido não deve ser lido como um fato pontual, em publicação posterior, a UNE também apontou para o caso ocorrido no Centro Universitário FMU, através dos relatos dos estudantes da instituição:

Temos denúncias de estudantes que procuraram o DCE e dizem que a sala está chegando a 400 alunos. É muito uma lógica mercantil de ensino que trata a educação como mercadoria e visa apenas o lucro e não a qualidade do nosso ensino. Com a superlotação o professor não consegue auxiliar nenhum estudante individualmente, tirar as dúvidas, fazer um acompanhamento [...]. Inclusive tem curso que está tendo aula com um monitor, que não é professor formado ainda, um estudante do último ano que está fazendo tipo um estágio (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Dimensionando também para o contexto pandêmico de forma mais abrangente, em sua relação com o mundo do trabalho e os efeitos no mesmo ocasionados pela pandemia de Covid-19, também foi dada visibilidade para a situação de estudantes que trabalham em aplicativos de entrega como *Eats, Ifood, Rappi* etc. No entendimento da entidade estudantil, tal categoria de trabalhadores, mesmo que se tornando essencial para a população que estava vivenciando a quarentena — em decorrência das normas sanitárias adotadas como forma de controle e combate da referida pandemia —, são eles que “também estão sujeitos a maior exposição ao vírus, arriscando suas vidas e a de seus familiares em condições de total *desvalorização e invisibilização do trabalho, cruelmente tachado como empreendedorismo*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p). Correlacionando esse contexto com a vivência estudantil, na mesma publicação há também o relato de uma estudante e trabalhadora nessa plataforma que elucida alguns pontos sobre as dificuldades enfrentadas pela condição de trabalho precário e de estudante:

Quando me cadastrei nos aplicativos, em janeiro desse ano, havia acabado de ganhar uma bike para me transportar à universidade e logo pensei na possibilidade de trabalhar com entregas para complementar a renda, que é pouca. [...] Antes da pandemia, vinha buscando oportunidade de bolsas auxílio, *mas desde o golpe de 2016, o desmonte da educação pública tornou cada vez mais difícil o acesso às verbas de assistência estudantil*. Por isso, o trabalho com entrega passou a ser uma opção para estudantes de baixa renda como eu [...]. Na busca pela complementação de renda, essa vêm sendo a principal procura por jovens que precisam ajudar em casa, pagar aluguel de república, passagens de ônibus para a faculdade, etc [...]. A maioria dos que procuram essa forma de trabalho são pessoas que infelizmente estão desempregados, dada a crise econômica que vivemos. São moradores das periferias que não tiveram as mesmas oportunidades que outros para estudar e ter acesso a um curso técnico ou

ensino superior que os capacitasse para outras demandas do mercado de trabalho. É preciso fazer um melhor mapeamento do perfil desses trabalhadores, mas posso afirmar que há um movimento crescente de inserção de jovens, muitas vezes adolescentes, nesse ramo (Ibid, s/p).

Desse modo, é possível entender como os movimentos de defesa da educação não se fazem atuantes apenas como uma reação aos ataques à educação, mas também como um movimento de proposições para a construção — não consensual, é válido salientar — de concepções teóricas sobre o conceito de educação, bem como de modelos e formatos educacionais a serem incentivados/implementados em sua articulação ou não com concepções democráticas e projetos de sociedade, concepções essas também atravessadas por disputas. E nesse caminho o que parece é que a educação continua sendo colocada em um lugar privilegiado ou mesmo condição *sine qua non* para a mobilização e encaminhamento de transformações sociais.

Além disso, esse chamamento à sociedade para uma defesa da educação, nesses vieses, também parece se transmutar com questões utilitárias sobre a importância da educação em decorrência da promessa de desenvolvimento econômico e produção de riqueza. Nesse entendimento, o desenvolvimento econômico e o aumento da produção de riqueza (material e imaterial) são associados à educação e ao *investimento em educação* por se entender que esse investimento é rentável. O investimento em educação, em ciência e em tecnologia também passa a ser *um investimento de capital humano* — um investimento, é válido salientar, de baixo risco em virtude das diversas garantias que serão advindas desse investimento.

Essa perspectiva que toma a educação como uma Capital Humano passou a tomar maior envergadura, em escala mundial, a partir da década de 70 a partir das teorizações de Theodoro Schultz, vinculado à Escola de Chicago no que diz respeito ao posicionamento do lugar da economia e dos saberes econômicos no que diz respeito à regulação dos variados aspectos do tecido social e da vida de um indivíduo.

Nesse quadro, é possível também fazer uma associação entre a referência do CMI, referido por Hur (2019), e a categoria conceitual de *Capitalismo Cognitivo*, referido por Larrosa (2018). Essa última categoria aborda algumas considerações sobre o funcionamento de uma Economia do Conhecimento, discutindo sobre as relações de poder que podem ser e são estabelecidas quando a produção de conhecimento assume uma posição de barganha e força política nos embates econômicos mundiais. Logo, pensar em termos de uma economia do conhecimento permite mostrar as assimetrias na produção de

conhecimento em escala mundial e também sinaliza para os deslocamentos operados no deslizamento de um conhecimento econômico para uma economia do conhecimento. Um exemplo dessa naturalização da concepção de economia do conhecimento poder ser o anúncio e a necessidade de desenvolvimento de uma *Educação 4.0* como um modelo de Educação aproximado com a perspectiva da Indústria 4.0, que utiliza um modelo de negócios baseado na necessidade inovação como garantia de sustentação e adaptação às instabilidades do mercado.

Pensando nesses elementos, é válido acrescentar que o próprio componente educação assume um espraiamento na dinâmica social de tal modo que é possível falar que o contemporâneo poder ser caracterizado como uma *Sociedade do Conhecimento* ou *Sociedade Educativa*, na qual a presença do que pode ser compreendido como educação e os usos que são feitos delas cada vez mais se intensifica — uma tendência que já é sinalizada a partir da Modernidade (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, 2011). Essa presença não só se intensifica, como cada vez mais componentes que outrora não eram entendidos como vinculados à educação — anteriormente mais focalizados para ao que era feito e produzido nos espaços formais de ensino, como escolas e universidade —, agora facilmente podem ser convertidos em algo que pode ser lido e compreendido como educacional, quase como um componente onipresente.

Essa configuração parece ser mais um elemento que aponta para a *co-fusão* entre o movimento estudantil, movimento de defesa da educação e a vida política, e para a complexidade da relação entre educação e sociedade, fazendo com que a própria pauta “defesa da educação” e “defesa da educação pública”, que aparece como pautas unificadas e específicas, na verdade, assumam uma capilaridade a nível infinitesimal e consigam se conectar a uma infinidade de outras.

Ademais, pensando junto a Lazzarato (2017), vale ressaltar que o campo educacional, além de ser um alvo atingido por essa racionalidade neoliberal, é também um meio e o cenário privilegiado para o seu bom funcionamento. Logo, atentar para o seu funcionamento por meio da educação, como também para os modos como o campo da educação reage e resiste a essa racionalidade, fornece um prisma privilegiado de análise acerca das arestas que circunscrevem o ataque e a defesa da educação.

Porém, para entender melhor a lógica e o funcionamento dessa racionalidade, é necessário fazer um outro recuo estratégico para perceber como o campo das políticas públicas e sociais são atingidas a partir de algumas reconfigurações da economia. Esse

recuo é necessário porque é a partir do neoliberalismo que é possível dimensionar algumas das formas de funcionamento do capitalismo, no contemporâneo, bem como atentar para as formas de aparecimento da defesa da educação. Ou seja, é necessário fazer alguns apontamentos sobre essa ferramenta conceitual para que seja possível falar de uma governamentalidade neoliberal e como essa forma de governo atua de forma incisiva *através* da educação, instaurando formas de governo das condutas *através* do autogoverno, de modo que esse autogoverno passa a ser sinônimo também de “autorresponsabilização” e naturalização da precarização, que deve ser entendida como oportunidade para a criação — de si e de mundos, como também da veiculação de políticas de austeridades, que também atingem as políticas de educação. Com essa ferramenta, também será possível analisar as confluência e divergências dos três eixos vinculados aos aspectos de ataque e defesa da educação.

#### 4. A EMERGÊNCIA E O FUNCIONAMENTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES NO ATAQUE E DEFESA DA EDUCAÇÃO.

*“Devemos falar de sociedade neoliberal, e não apenas de política neoliberal ou economia neoliberal”*

*(Pierre Dadot e Christian Laval).*

O entendimento do neoliberalismo como uma racionalidade é feito aqui a partir das contribuições de Michel Foucault e, em especial, a partir da sua obra *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008b). Para tanto, e em linhas gerais, o neoliberalismo deve ser analisado de modo diametralmente oposto a uma análise que o tematiza como uma mera reconfiguração do liberalismo econômico. O prefixo “neo” não implica apenas o acréscimo de algumas características e a manutenção de muitas outras. O neoliberalismo não deve ser posicionado com uma mera reconfiguração de uma “corrente de pensamento”, mas deve ser pensado também a partir dos seus processos de subjetivação engendrados, no entendimento do que constitui o tecido social e, com efeito, na concepção acerca do papel do Estado *na gerência, na administração e na intervenção* desse tecido social.

Com efeito, um dos principais aspectos que permitem a demarcação da diferença entre liberalismo e neoliberalismo diz respeito ao modo como este concebe o funcionamento e a condução de políticas públicas e as políticas sociais (FOUCAULT, 2008b). E é nesse cenário que cabe pensar o enredo das lutas em torno da defesa da educação e como as mesmas podem fazer frente ou conformar o próprio funcionamento do neoliberalismo. Por isso, mesmo existindo inúmeras outras formas e maneiras, há a intenção de marcar essa diferenciação entre liberalismo e neoliberalismo a partir desse recorte, a fim de que seja possível conectar de forma mais direta a vinculação do neoliberalismo com determinada política e com determinada concepção educacional. Mas o que implica dizer que o funcionamento do neoliberalismo se dá a partir de uma racionalidade?

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, em primeiro lugar, uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados [...]. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite ‘evitar’ a palavra capitalismo. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e

dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o *princípio geral da concorrência* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17, grifos meus).

Dito isso, como pensar nos efeitos dessa racionalidade para o campo da educação? Para pensar nessa composição, é necessário retomar algumas considerações básicas feita por Foucault (2008b) acerca do estabelecimento dos limites a serem respeitados por uma prática de governo e de como são formados os contornos da atuação política governamental em sua relação com determinada “agenda econômica”.

O problema, em linhas gerais, do liberalismo do século XVIII — início do século XIX, era, como vocês sabem, demarcar as ações que deviam ser executadas e as ações que não deviam ser executadas, entre as áreas que não deviam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas em que não se podia intervir. Era essa a demarcação da *agenda/non agenda*. Posição ingênua aos olhos dos neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. *O problema é saber como mexer* (FOUCAULT, 2008b, p. 184, grifos meus).

Logo, uma das primeiras mudanças operadas na racionalidade neoliberal, como instância reflexiva das práticas de governo, é a não limitação como princípio regulador das práticas de governo. A lógica do “*governar menos para governar melhor*”, máxima do liberalismo de Thomas Jefferson, parece não mais se aplicar com essa mudança de princípios. Não há um limite que regule “até onde posso ir”, justamente porque a própria concepção do que é um limite passa a ser diluída. O próprio campo de intervenção no neoliberalismo passa a ser ilimitado, de modo que outros elementos, para além do aspecto estritamente econômico, passam a ser vistos como possíveis alvos. Nessa lógica, há também a adoção de um *estilo* que funciona como regulador da instância reflexiva das práticas de governo.

Ou seja, nesse princípio da não limitação, não há a intenção de identificar “qual lugar” deve ou não ser alvo de intervenção — algo que facilmente pode ser identificado como proposição do liberalismo clássico. Não há mais um “lugar” intocável pelas práticas de governo e essa não limitação age muito mais na definição de *como* se dará a intervenção. Há, então, um nítido deslocamento de uma perspectiva que busca demarcar o que é permitido e o que não é permitido — como era feito no liberalismo — para uma intervenção ilimitada e permanente. Mas isso não significa que tudo será permitido. Essa intervenção ilimitada e permanente deve obedecer a um estilo de intervenção.

Logo, o problema deixa de ser a intervenção em si para uma reflexão sobre como essa intervenção pode e deve ser feita. Esse entendimento também demarca uma diferença na concepção de que um Estado/política neoliberal deve intervir ou intervém o

mínimo possível, como faz crer uma dada concepção de Estado mínimo. O que deve ser acrescentado, nesse caso, é que não há nenhuma relação de equivalência entre *Estado mínimo* e *intervenção mínima*.

A emergência do Estado mínimo — que pode ser entendido como o correlato da erosão da política de estado de bem-estar social — não significa que a intervenção estatal diminuiu. Isso pode ficar mais evidente quando, mais uma vez, o campo da educação é posto como cenário de análise para compreender o funcionamento do neoliberalismo: “[...] não se trata do afastamento do Estado em relação à oferta desse direito social, mas sim de uma nova configuração em relação às demandas do setor empresarial para a educação pública” (SILVA, 2018, p. 1621).

A própria linguagem econômica começa a fazer parte de um vocabulário passível de ser aplicado em espaços que outrora não eram lidos a partir de um referencial econômico. É o caso da educação, por exemplo, como foi citado anteriormente. E é nesse sentido que é possível afirmar que o neoliberalismo:

[...] não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e como nós mesmos. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas [...]. Tudo isso são dimensões complementares da *nova razão do mundo*. Devemos entender, por isso, que essa razão é *global*, nos dois sentidos do tempo: é ‘mundial’, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ pode seu poder de integração de *todas* as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma ‘razão-mundo’ (DARDOT; LAVA, 2016, p. 16, grifos dos autores).

Dito isso, é possível afirmar que nessa lógica do Estado mínimo — que tem como figura, fundo e moldura a racionalidade neoliberal —, a intervenção, paradoxalmente, é máxima, visto que na mudança do estilo há a possibilidade de atingir cenários que outrora não eram possíveis de serem pensados a partir de uma inteligibilidade econômica. “O neoliberalismo não vai portanto se situar sob o signo do *laissez-faire*, mas, ao contrário, sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente” (FOUCAULT, 2008b, p. 182). Logo, a grande questão — que tem logrado êxito, é válido salientar — posta nessa racionalidade será como transformar os cenários não econômicos em algo que pode e deve ser tematizado e lido pela economia.

Para entender melhor como será feita essa transformação e transposição, é necessário considerar uma grande característica central do neoliberalismo, que diz respeito ao lugar ocupado pelo mercado na operacionalização das estratégias de governo: “[...] não se deve esquecer o princípio de que o mercado é um regulador econômico e social geral, o que não quer dizer, entretanto, que ele é um dado natural e que pode ser encontrado na base da sociedade” (FOUCAULT, 2008b, p. 192). Isso implica dizer que a própria concepção de governo também assume outras conotações, na medida em que passa a ser balizada a partir da lógica do mercado. Nesse caso, não é o governo que vai agir buscando ajustar o mercado a partir das demandas da sociedade, mas é o mercado quem vai regular e ajustar o governo. Logo, não se trata de um governo que governa o mercado para a sociedade, mas a sociedade é que será governada para o mercado.

O governo deve acompanhar de ponta a ponta uma economia de mercado. A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado (FOUCAULT, 2008b, p. 165).

Nessa dimensão, atenta-se para uma relação de imanência entre a economia e as práticas de governo, esmiuçando a capilaridade dessa relação a partir de sua pluralidade. Isso remonta à “explosão da arte de governar”, iniciada a partir do século XV, referida por Foucault (1990). E tal explosão fez com que as considerações acerca das práticas de governo assumam domínios variados e diversos, de modo que as próprias práticas de governo passaram a ser racionalizadas:

[...] como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito. *Como governar*; acredito que essa foi uma das questões fundamentais do que se passou no século XV e XVI (FOUCAULT, 1990, p. 3).

Dito isso, o que interessa, então, é pensar na racionalização posta em funcionamento em uma forma de governo neoliberal. E o entendimento de governo neoliberal não deve ser reduzido a uma dimensão institucionalizada das práticas de governo, como um “Estado neoliberal”, por exemplo, mas na própria ampliação das referências econômicas, que passam a não mais ser figuradas pelo acúmulo de riquezas, por exemplo.

Isso configura uma transfiguração de elementos e leituras de mundo que passam a ser analisadas por “novas” lentes econômicas. E esse será o foco do tópico seguinte.



#### 4.1. A economia para além do que é econômico e a leitura da sociedade a partir de uma linguagem econômica.

No contemporâneo, o espriamento da linguagem econômica pode ser perceptível com a permeabilidade de uma determinada racionalidade de governo que atua com prerrogativas baseadas na onipresença do que é econômico. E é isso que fará com que inúmeros cenários sejam vistos a partir de uma lente econômica: a relação entre a família e a escola pode ser pensada como uma relação de *parceria* (NASCIMENTO, 2017); o casamento entre duas pessoas pode ser pensado como uma relação entre dois *sócios de uma empresa* (BONA, 2017); reformar e decorar a casa pode ser pensado como *um ato de investimento*, um investimento no bem-estar individual (SEDRO, 2016). E a própria noção de que é necessário *investir em educação*, citada anteriormente. É nesse sentido que é possível pensar e falar, atualmente, de uma arte de governar neoliberal.

A ênfase na concepção de investimento em aspectos tão distintos, nesses exemplos citados, pode ser pensada como mais um dos elementos da relação de imanência entre a economia e as práticas de governo, visto que essas mudam de foco na medida em que o mercado é tomado como regulador geral na compreensão sobre o que é político, econômico e social. Assim, pequenos detalhes da vida subjetiva, do ambiente doméstico e privado também passam a entrar como foco da lógica do investimento. E para que isso aconteça é necessário fazer com que o que não era econômico “vire” econômico. É necessário agir em elementos que numa primeira vista não são identificados como econômicos de modo direito.

Será preciso agir sobre dados que não são diretamente dados econômicos, mas são dados condicionantes para uma eventual economia de mercado. Será preciso agir sobre o que, portanto? Não sobre os preços, não sobre determinado setor, assegurando apoio a esse setor pouco rentável [como faria uma intervenção ao nível do liberalismo político] — tudo isso são intervenções ruins. As boas intervenções vão agir sobre o que? Pois bem, sobre a moldura (FOUCAULT, 2008b, p. 192-193).

Essa moldura que guiará as ações de governo consistirá, justamente, nas condições de possibilidade que permitirão a existência do bom funcionamento do mercado. Essas condições, porém, precisam ser produzidas e arquitetadas, visto que o mercado não deve mais ser considerado um elemento dotado de espontaneísmo e de uma suposta natureza autorregulável. Por isso, há o abandono do *laissez-faire*, remetido anteriormente. Para tanto, os dados não diretamente econômicos — que justamente por isso não tocariam em alguns pontos específicos e desejáveis do mercado — serão o grande alvo de

intervenção da política governamental neoliberal. Entretanto, mesmo não sendo “dados” diretamente econômicos, são eles que interferem na composição da referida moldura e, por isso, desde de que bem analisados, podem passar a interferir nos aspectos diretamente econômicos.

Talvez, até seja curioso utilizar a palavra “moldura” para definir o princípio dessa instância reflexiva das práticas de governo. Afinal, uma moldura, grosso modo, apenas percorre os limites de uma imagem, de um desenho ou de uma figura. Mas, nesse caso, a moldura será justamente aquilo que acomoda, que conforma, que centraliza, que direciona o olhar, que dispõe os limites, que enquadra, e, sobretudo, que apresenta determinada forma a um elemento. Logo, a referida moldura vira alvo por compor, justamente, os elementos que podem permitir a existência do bom funcionamento do mercado. Portanto, as nomeadas “boas intervenções”, para que sejam efetivas, “só” podem agir na moldura.

O correlato a essa moldura pode ser entendido como o ambiente onde determinadas coisas, comportamento e relações — que são objetivadas como alvo principal das intervenções governamentais — estão inseridas. Mas essas intervenções, para que não incidam diretamente sobre essas coisas, agem, estrategicamente, na modificação do ambiente, para que assim tais coisas, comportamentos e relações se apresentem ou se manifestem conforme objetiva determinada instância reflexiva da prática de governo. Essas intervenções na moldura podem ser entendidas, então, como intervenções ambientais. Para que se governe menos “as coisas”, há uma intervenção demasiada no ambiente onde tais coisas estão inseridas.

Mas quais os efeitos práticos de tudo isso? Como sinalizado anteriormente, uma das consequências mais diretas dessa mudança de eixo interventivo será a percepção acerca do papel que a economia passará a ocupar na vida particular de cada indivíduo e no próprio senso de coletividade.

[...] dado que o processo de regulação econômico-político é e não pode ser senão o mercado, como modificar essas bases materiais, culturais, técnicas, jurídicas que estão dadas [...]? Como modificar esses dados, como modificar essa moldura para que a economia de mercado intervenha? Tanto a intervenção deve ser discreta no nível dos processos econômicos propriamente ditos, como, ao contrário, deve ser maciça quando se trata desse conjunto de dados técnicos, científicos, jurídicos, demográficos, digamos, *grosso modo*, sociais, que vão se tornar agora cada vez mais o objeto da intervenção governamental (FOUCAULT, 2008b, p. 193-194, *grifos do autor*).

Desse modo, limita-se ao máximo o nível de intervenção governamental na função mantenedora de direitos considerados básicos e fundamentais, como saúde,

educação, habitação e cultura — daí a alusão a um Estado mínimo —, mas curiosamente amplia-se de forma substancial o nível e o teor da intervenção em territórios que outrora as intervenções não adentravam e que antes eram considerados quase que intocáveis. Isso também acontece porque essa “nova ordem do mercado”, essa “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016) será também uma ordem da *concorrência*, que opera com efeitos muitos precisos na destruição de *políticas sociais*, visto que elas podem blindar a relações de competição entre os mercados, as empresas e os indivíduos. É a partir dessa destruição que será possível perceber, com maior força, as transformações sofridas no campo da educação, na concepção de educação, bem como no modo de posicionar a sua defesa.

Uma política social pode ser definida, grosso modo, a partir do seu caráter distributivo — mesmo que insuficiente, vago, reformista, sutil e discreto — na operacionalização de prognósticos para minimizar as desigualdades sociais. Entretanto, isso não é o mesmo que dizer que com a existência desse caráter distributivo das políticas sociais exista uma proposição, efetivamente, para realizar mudanças estruturais na erradicação das referidas desigualdades sociais.

Esse caráter distributivo diz respeito muito mais à tentativa de democratização do acesso aos bens de consumo e serviços considerados essenciais para uma determinada população. Foucault (2008a), ao tentar descrever as características de uma política social quando inserida numa economia de bem-estar, aponta que um dos principais aspectos desse princípio reflexivo é sua admissão de que “[...] quanto maior o crescimento, mais a política social, de certo modo em recompensa e em compensação, deve ser ativa, intensa [e] generosa” (p. 195).

Ou seja, pode-se dizer que uma política social se trata de uma política compensatória que depende diretamente de indicadores econômicos: quanto menor é o crescimento econômico, menor será a disposição de um estado de bem-estar para uma determinada população e menos abrangentes podem ser as políticas sociais; e quanto maior o crescimento econômico, maior também será a intensidade desse estado de bem-estar.

A operacionalização dessa política de bem-estar social, tão característica de muitos países do eixo norte global durante o século XX, diz respeito a um modelo de funcionamento do sistema capitalista e de gestão governamental de inspiração keynesiana, que fala de uma equivalência entre crescimento econômico e a manutenção, pelo Estado, das condições mínimas de existência para cada indivíduo (WAPSHOTT, 2017). Isso diz

respeito ao custeio, pelo Estado, de políticas sociais que visam a compensação a partir de estratégias de reparação das desigualdades sociais.

Frigotto (2012, p. 12) ainda acrescenta que por mais que essas políticas de bem-estar social tenham se efetivado numa inspiração keynesiana, que perspectiva “a necessidade de se regular o mercado, efetivar planejamentos e criar setores estratégicos para viabilizar tais regulações”, no que diz respeito ao funcionamento dessa política nos países de capitalismo dependente, com é o caso do Brasil, “isso tenha ocorrido somente de forma caricatural” (p. 12), pois não efetivou ampliação das condições de acesso para boa parte da população para políticas públicas e sociais.

Para entender melhor essas definições, é interessante resgatar, brevemente, uma discussão clássica das teorias econômicas no que diz respeito ao papel do Estado e sua relação com o mercado. Fazer esse resgate será interessante para perceber algumas outras especificidades do funcionamento do neoliberalismo, de modo a entender como o mesmo assume, atualmente, uma forma de funcionamento que parece incorporar suas críticas, minando as possibilidades de transformações efetivas e fazendo com que o próprio movimento de defesa da educação tenha que se movimentar para evitar maiores perdas, visto que ampliar as conquistas tem sido colocado como algo mais distante no horizonte da luta política, sendo sinalizado, inclusive, como algumas conquistas estão sendo ameaçadas por essa racionalidade neoliberal que também se acopla ao funcionamento de forças neoconservadoras.

O resgate acerca das teorias econômicas clássicas será feito a partir das diferenciações entre as concepções firmadas por John Keynes e Friedrich Hayek. Segundo Wapshott (2017), as contraposições firmadas entre Keynes e Hayek no que diz respeito às intervenções dos governos fornecem muitas pistas para mapear as racionalidades econômicas colocadas em movimento no Ocidente durante o século XX. Essas racionalidades tinham como pano de fundo mais global a disputa entre capitalismo *versus* socialismo — algo que parece não mais compor o horizonte de funcionamento da racionalidade neoliberal.

Para Wapshott (2017), essa disputa global entre capitalismo versus socialismo, típica do século XX, mobilizou a criação de respostas distintas para a resolução de crises econômicas e soluções também distintas para os problemas advindos das duas grandes guerras mundiais. Além disso, é graças a essa disputa que também foram implementadas estratégias de contenção de movimentos revolucionários e de limitação aos

questionamentos do sistema capitalista. A emergência das políticas de *Estado de bem-estar* também pode ser entendida como um dos mecanismos de resposta de países capitalistas para sinalizar o “sucesso” e a efetivação desse regime econômico e político em contraposição ao socialismo.

As teorizações de Keynes e o modo como o mesmo auxiliou na implantação de políticas econômicas nos Estados Unidos da América, na primeira metade do século XX, a exemplo das chamadas políticas de bem-estar social, afirmavam, categoricamente, que a perspectiva do *laissez-faire* não era mais apropriada e que em situações de deflação ou inflação o Estado não deveria medir esforços na intervenção para contornar a situação, na busca de retomar o equilíbrio econômico. Já Hayek, adepto da Escola Austríaca de economia, apontava teorizações bem distintas acerca dessa necessidade da intervenção no mercado por parte do Estado, identificando muitas falhas não só nas intervenções propostas por Keynes, como também na própria naturalização da necessidade de intervir, visto que como as consequências das possíveis intervenções não poderiam ser previstas, os dados poderiam ser ainda piores (WAPSHOTT, 2017).

Hayek, mesmo reconhecendo que em situações de crises econômicas a vida de milhares de pessoas poderia ser afeta pelo contexto da inflação e redução do valor de compra das famílias, também era categórico ao afirmar que as intervenções poderiam piorar ainda mais as situações de crises econômicas. Para Hayek, essas intervenções poderiam surtir efeitos positivos no curto prazo, mas poderiam apenas postergar alguns problemas que, possivelmente, retornariam de modo ampliado e com potencial ainda mais destrutivo em um futuro não tão distante.

Hayek acredita ser inútil os governos interferirem com forças que eram, ao seu modo, tão imutáveis quanto às forças naturais. Keynes rejeitava a adesão ao livre mercado como uma aplicação inapropriada do darwinismo às atividades econômicas e argumentava que um entendimento melhor do funcionamento da economia permitiria aos governos responsáveis tomar medidas que poderiam eliminar os piores efeitos da base do ciclo de negócios. Hayek, finalmente, chegou à conclusão de que o conhecimento sobre como exatamente uma economia funcionava era difícil, senão impossível de descobrir, e que as tentativas de formar a política econômica com base em tal evidência era, como um barbeiro praticando cirurgia primitiva, fazer mais mal do que bem (WAPSHOTT, 2017, p. 61).

De algum modo, isso parece manter relação com a perspectiva de Hayek, citada anteriormente. O economista era contrário ao investimento de obras públicas por parte do governo, mostrando mais uma vez sua contraposição à Keynes, pois no seu entendimento fazer esses investimentos seria interferir no livre mercado, acrescentando

ainda que o Estado deveria deixar tudo para o setor privado, pois esse saberia melhor conduzir e se adequar aos condicionantes desse mercado livre (WAPSHOTT, 2017).

O “fantasma” do nazismo e também do comunismo, em sua vertente de planificação da economia durante o século XX, parecia gerar o temor da implantação e do fortalecimento de regimes totalitários que levariam ao cerceamento das liberdades coletivas e individuais. Portanto, à luz de qualquer inclinação de possível intervenção no mercado e na sociedade pelo Estado, isso deveria ser criticado e questionado, pois para Hayek essa intervenção exalaria um odor totalitário. Ainda para Hayek, nazismo e socialismo não seriam segmentos totalmente opostos, na medida em que ambos fazem ruir os princípios do tão falado livre mercado a partir do intenso intervencionismo, algo que para o mesmo deveria ser evitado a todo e qualquer custo (WAPSHOTT, 2017).

Entretanto, em seu livro *O estado empreendedor*, Mazzucato (2014) aponta que a intervenção do Estado na sociedade capitalista tem sido feita de modo cada vez mais constante e intenso — algo que corrobora com o entendimento do funcionamento da racionalidade neoliberal, apontado anteriormente.

Para a autora, é o teor e o alvo da intervenção estatal que necessitam de maior atenção para que não se faça um debate reducionista sobre o entendimento dessas intervenções. Mazzucato (2014), inclusive, cita os Estados Unidos para fundamentar as suas análises afirmando que “o país que costuma ser apontado como o mais representativo dos benefícios do ‘sistema do livre mercado’ tem um dos governos mais intervencionistas no que diz respeito à inovação” (p. 27). Ela ainda acrescenta que, no debate em torno de qual seria o papel do Estado, um dos exemplos de como o reducionismo do “estado mínimo” tem sido produzido está relacionado à construção da dicotomia público *versus* privado, afirmando que essa dicotomia não passa de um mito. O subtítulo de seu livro, inclusive, leva isso como perspectiva: “*desmascarando o mito do setor público vs. setor privado*” (MAZZUCATO, 2014). Ou seja, a rivalidade entre público e o privado, para a autora, por ser um mito, não passa de um relato fantasioso, um simbolismo que é erroneamente utilizando e que precisa ser desmascarado.

Segundo o mito que polariza a dimensão pública e a dimensão privada, o Estado, figurado na dimensão pública, seria caracterizado pela preguiça, pela burocracia, pela inoperância, pela limitação e como uma instância reativa em contraposição a uma característica proativa; já o âmbito privado seria representado pelos empresários e seria caracterizado, justamente, como essa instância proativa que, através do seu dinamismo,

estimula a competitividade, a inovação e a flexibilidade (MAZZUCATO, 2014). Grosso modo, tudo o que é do âmbito público — devido a sua rigidez e dureza — teria mais dificuldades para funcionar, e aquilo que é do âmbito privado — por conta da sua suposta fluidez — seria mais funcional e resolutivo.

Pensando na relação com as lutas políticas de defesa da educação, que se (des)articula em vários pontos, uma das vias diz respeito ao ataque a tudo o que é considerado público, como afirmou Rocha, então vice-presidente do Sindicato Nacional do Docentes de Ensino Superior - Sindicato Nacional (ANDES-SN), no ano de 2019, em momento de apresentação de pauta reivindicatória ao Governo Federal:

Nesse momento de intensificação do conservadorismo, de satanização do funcionalismo público e de privatização dos direitos sociais, sobretudo da Previdência, é importante construir ações unitárias, na defesa dos servidores que prestam serviços públicos essenciais à sociedade (SINDICATO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 2019, s/p).

Essa satanização do funcionalismo público, por exemplo, mais uma vez age numa confluência de um eixo econômico, que se baliza na necessidade de liberação do mercado e logo “não intervenção” (no sentido de retirada de sua função mantenedora), junto com um eixo moral que direciona para esse funcionalismo características como “preguiça”, inercia, inoperância, etc. Um enunciado mais recente para pensar como tem sido proferida essa satanização do âmbito público pode ser a definição do funcionário público como um parasita, dita já em 2020 pelo então Ministro da Economia, Paulo Guedes, em palestra sobre o Pacto Federativo na Escola Brasileira de Economia e Finanças da Fundação Getúlio Vargas (FGV- EPGE). Nessa caracterização do funcionário público como um parasita, o hospedeiro seria a máquina pública, que estaria morrendo devido aos supostos privilégios — o reajuste anual de salário e a estabilidade do emprego — garantidos a esses servidores. E por assumir tal característica parasitária seria necessário instituir uma Reforma Administrativa dos planos de cargos e carreiras do funcionalismo público (SILVEIRA, 2020).

Nessa batalha discursiva em torno do referido mito público *versus* privado, Mazzucato (2014) aponta, inclusive, que “*precisamos usar novas palavras para descrever o Estado*” (p. 32, grifos meus). E esse parece ser o objetivo da autora, que a partir da análise de inúmeros elementos que seriam considerados frutos da genialidade de empresários do ramo privado e benesse do “livre mercado” — também problematizado pela autora —, localiza o papel e a participação ativa do Estado desde a concepção, a produção e até a comercialização de inúmeros produtos e mercadorias com elevado valor

de mercado. Dentre eles, é citado o advento da internet e a invenção do GPS. Para a autora, esses recursos foram criados a partir de institutos de pesquisa que tiveram forte participação do Estado. Essa participação não se resumia ao financiamento, mas também na própria construção dos institutos de pesquisa que desenvolveram as tecnologias necessárias à sua criação. Tudo isso não poderia ser pensado fora do contexto da Guerra Fria, em que o Estado participou ativamente da construção de tecnologias militares, que posteriormente foram utilizadas por civis.

Entretanto, esses recursos, como a internet e o GPS, também criaram uma onda para que empresas como a *Apple* surtassem no sucesso de vendas e de valorização de mercado. O que a autora ainda aponta é que empresas como essas apenas surfaram nessa onda, mas nunca participaram da criação do mesmo, sendo o Estado o merecedor desse mérito (MAZZUCATO, 2014)<sup>22</sup>.

Por isso, a análise da relação entre o público e o privado deve se deslocar de uma mera constatação se a intervenção estatal seria ou não benéfica à sociedade. Esse não deve ser o único modelo de inteligibilidade para trilhar nos caminhos da economia e encaminhar as questões relacionadas ao desenvolvimento econômico de um país, em sua inserção com o mercado mundial. Para Mazzucato (2014), mais do que isso, a análise da intervenção estatal deve ser associada não só à quantificação de gastos públicos, mas ao destino que é dado a tais recursos. Ainda segundo a autora, o destino de muitos dos recursos financeiros, por exemplo, que são constantemente interpretados como gastos públicos, devem e precisam ser relativizados.

O curioso disso tudo é que a argumentação utilizada para questionar a lógica de enaltecimento de tudo que é privado em detrimento do que é público (e dos gastos supostamente excessivos do Estado) — algo bastante presente na racionalidade neoliberal — é que a própria linguagem de valorização do que é privado também deve ser destinada ao que é público. Esse é o caminho utilizado pela autora para desmistificar a contraposição público *versus* privado. E, desmistificando essa contraposição, não só é “transferido” para o âmbito público algo que antes, comumente, caracterizava o âmbito privado, como o próprio âmbito público deve ser valorizado, justamente, por se perceber como ele pode ser

---

<sup>22</sup> No livro *O estado empreendedor*, a autora, inclusive, dedica um capítulo específico para falar da *Apple*, esmiuçando o papel do Estado no processo de construção das diferentes tecnologias usadas nos aparelhos eletrônicos da empresa, questionando, com isso, a alusão ao sucesso da empresa apenas à “genialidade” de Steve Jobs.



inovador, proativo e empreendedor quando decide investir de forma pesada em setores estratégicos da economia e da sociedade.

É isso que a autora faz, especificamente, quando tematiza os gastos com Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), que não podem ser apenas concebidos como gastos, mas como *investimentos*. É com esses analisadores que a autora faz alguns contrapontos à narrativa de que a crise econômica mundial de 2007 se deu devido ao aumento dos gastos públicos por parte dos Estados:

A questão-chave não era a quantidade de gastos do setor público, mas o tipo de gasto. De fato, uma das razões para o índice de crescimento da Itália ter sido tão baixo nos últimos quinze anos não é o fato de o país estar gastando muito, mas não ter investido o suficiente em áreas como educação, *capital humano* e P&D (MAZZUCATO, 2014, p. 44, *grifos meus*).

Na esteira dessas reflexões, isso vai muito além de uma mera mudança de terminologia (do gasto para o investimento), mas de uma mudança no modelo de inteligibilidade acerca da função e do papel do Estado. Aqui, até o próprio argumento de defesa para defender “os gastos” públicos parece também ir na mesma lógica da privatização do Estado, citado anteriormente. Nessa compreensão, o Estado também pode e deve assumir a função de um grande investidor para que, a partir de uma *postura empreendedora*, produza e efetive transformações sociais e não apenas assuma uma função administrativa e/ou de regulamentação das “falhas do mercado”, como sugerira Hayek (WAPSHOT, 2017).

Justamente por não tomar uma atitude empreendedora e se conformar a uma função administrativa e regulatória do mercado, a implementação das políticas de austeridade, facilmente, passa a entendida como um mal necessário (MAZZUCATO, 2014). As políticas de austeridade, assim, são colocadas como o meio que possibilitará a saída de uma crise econômica, sendo, pois, a grande solução para saldar o endividamento dos países. E a forma de funcionamento das políticas de austeridade vem a ser a de redução orçamentária de componentes relacionados ao campo das políticas públicas de educação, de saúde, de habitação; de redução orçamentária das políticas sociais; de aviltamento de direitos sociais e dos direitos trabalhistas, configurando, assim, o chamado desmantelamento do Estado de bem-estar social e “enxugamento” do Estado.

No Brasil, esse desmantelamento não se resume aos cortes no orçamento da pasta da Educação. Em um passado recente, ainda podem ser citadas a diminuição do orçamento destinado à Política Nacional de Assistência Social - PNAS; o rebaixamento do status do Departamento de IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis), AIDS e Hepatites

Virais para um setor mais genérico e menos diretivo do Ministério da Saúde, bem como diversos outros segmentos ligados ao Sistema Único de Saúde - SUS (G1, 2019). É válido ainda salientar, entretanto, que tais reduções orçamentárias e fechamentos de equipamentos e órgãos públicos não são algo exclusivo da gestão governamental de Jair Bolsonaro. Mesmo que em sua gestão as reduções orçamentárias destinadas à saúde, à cultura, à educação, à assistência e à habitação sejam mais evidentes, algumas consonâncias e continuidades com as gestões anteriores podem ser percebidas. Em gestões anteriores, além dos já recorrentes cortes na educação, houve também uma extinção temporária de equipamentos importantes como o do Ministério da Cultura (MANSQUE, 2019).

Uma das estratégias utilizadas por Mazzucato (2014) para contrapor à alegada necessidade de “enxugamento” do Estado, porém, é a própria naturalização da existência da dívida por parte das nações. Sobre isso, Lazzarato (2017), de forma pertinente, ainda pontua que até os países considerados ricos e economicamente desenvolvidos também estão endividados. E isso parece corroborar com a análise de Mazzucato (2014) de que o problema não é a dívida em si, mas o que se compreende como dívida e quais os objetivos de um Estado ao se utilizar dos sistemas de crédito.

Para a autora, quando o Estado faz empréstimos bancários e utiliza um grande montante de recursos financeiros para investir em setores estratégicos para o desenvolvimento econômico de um país, ele não está contraindo dívidas, mas se comportando como um grande investidor que sabe assumir os riscos em prol desse desenvolvimento econômico e social. É nesse sentido que Mazzucato (2014) aponta para a necessidade de questionar os artifícios utilizados para justificar o “Estado mínimo”, a fim de que se transforme também a percepção acerca da atuação do Estado. Pensando nisso, a autora também questiona um determinado lugar comum nas teorias econômicas atuais, que afirmam que quando dívida de um país é superior a 90% do seu Produto Interno Bruto (PIB), essa dívida implica, necessariamente, em derrubada do crescimento econômico.

O corolário tornou-se novo dogma: a austeridade trará necessariamente (e suficientemente) o crescimento de volta. E ainda assim existem muitos países com dívida mais alta que cresceram de forma estável (como o Canadá, a Nova Zelândia e a Austrália — todos ignorados). Ainda mais óbvia é a questão de que aquilo que importa com certeza não é o tamanho agregado do setor público, mas no que ele está gastando. Gastos com papelada inútil, ou comissões, certamente não podem ser comparados àqueles com um sistema de saúde mais funcional e eficiente, com os gastos em educação de qualidade ou com pesquisas inovadoras que podem contribuir para a formação de *capital humano* e tecnologias futuras (MAZZUCATO, 2014, p. 44, grifos meus).

Dito isso, talvez seja possível pensar que nessa análise o maior problema da implantação das políticas de austeridade, além da intensificação das desigualdades sociais, é que há a identificação de problemas (os gastos públicos); que existe, na verdade, solução (os investimentos) para inúmeros problemas econômicos e sociais. Os problemas das políticas da austeridade, então, não estariam relacionados somente aos efeitos que elas produzem, mas à própria racionalidade na qual elas estão inseridas<sup>23</sup>.

Ainda para entender melhor essa perspectiva do estilo e foco da intervenção por parte do Estado, basta pensar no próprio desmantelamento do estado de bem-estar social. Sabe-se que esse desmantelamento afeta, sobretudo, os mais pobres e agrava a situação de extrema miséria e desigualdade social de muito países, como é o caso do Brasil. E esse desmantelamento atravessa uma conjuntura de transformações históricas e planetárias de ampliação de políticas de austeridade, de intensificação da concentração de renda e uma maior impossibilidade de mobilidade social (LAZZARATO, 2011; 2017). O problema que se apresenta, então, é que esse mal necessário, analisado sob o “ponto de vista técnico”, parece ser constante na resolução das questões de ordem econômica, produzindo efeitos devastadores no âmbito político e social:

Os governos técnicos são antes demais nada governo para e de fisco. As assim chamadas políticas de ‘austeridade’ são na realidade políticas de múltiplos confiscos ‘forçados’: desde os impostos propriamente ditos até o confisco dos salários (redução do salário mínimo), confiscos das despesas sociais do Estado-providência (os cortes sombrios nas despesas sociais e, sobretudo, nas aposentadorias) e os confiscos por meio do aumento dos preços. O último, e não o menor dos confiscos, é representado pelas ‘privatizações’. Para pagar a dívida, os Estados colocam os bens ‘públicos’ à disposição das empresas privadas (LAZZARATO, 2017, p. 37).

Por mais que esse processo passe a ser colocado de forma cada vez mais naturalizada e *sem outra alternativa*, como empreendeu Margaret Thatcher, ex-primeira-ministra britânica, ao afirmar o *There is no alternative*<sup>24</sup>, talvez seja interessante fazer ecoar os questionamentos de Galeano (2019, p. 348), quando perguntou ao analisar o contexto de pobreza e desigualdade dos países latinos, problematizando a

---

<sup>23</sup> Pensando como isso foi apregoado no Brasil, pode-se analisar que as argumentações em torno da necessidade da aprovação da Reforma da Previdência e da aprovação da Reforma Trabalhista estavam vinculadas à noção de que essas aprovações ajudariam a retomar o crescimento econômico do país. Entretanto, após as aprovações dessas reformas, os indicadores econômicos do país não têm se mostrado mais exitosos (FUTEMA, 2018).

<sup>24</sup> O *There is no alternative*, empregado por Margaret Thatcher e que ficou conhecido como o TINA, foi usado para justificar, dentre tantos outros elementos, o processo de privatização das empresas estatais britânicas na década de 80 no conflito contra os sindicatos dos trabalhadores do setor de minas e energia (WHAPSHOTT, 2017).

naturalização das desigualdades desses países: “Não será a desgraça um produto da história, feita pelos homens e que, pelos homens, portanto, pode ser desfeita?”

Tudo isso também faz pensar na pertinência das análises de Galeano (2019). É válido salientar, contudo, que o autor constrói sua análise a partir de diversos elementos não centrais neste trabalho, como a escravidão dos povos africanos; o etnocídio e o genocídio de povos originários do continente americano durante o processo de colonização europeia nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII; e o imperialismo estadunidense iniciado no final do século XIX e efetivado no século XX. O conjunto desses elementos permitem ao autor construir uma grade de análise que atesta diferenças estruturais entre os países do Norte e os países do Sul, a nível global, elucidando como os efeitos nefastos desses elementos ainda ressoam e se tornam presentes atualmente. E mesmo que esse diagrama Norte *versus* Sul não seja um elemento a ser colocado em perspectiva de forma central, nesta pesquisa é importante poder situar a conjuntura das disputas educacionais não só do ponto de vista interno com a análise da formação do Estado brasileiro, mas situando também esses elementos “internos” dentro de uma geopolítica. É necessário ampliar o raio de análise fim de não tomar as disputas no campo da educação brasileira como pontuais ou isoladas a este país, como se essa “História da educação do Brasil” e suas modalidades políticas de defesa da educação pudessem ser compreendidas de maneira endógena, pois como afirma López (2020, p. 8), “para onde quer que olhemos no Sul Global, encontramos situações que requerem explicações globais”.

Além disso, é importante ainda situar o debate em torno dos efeitos do neoliberalismo para o campo social a partir de outros analisadores para que não se construa uma narrativa muito bem definida de que o desmantelamento do Estado de bem-estar social, típico da caracterização de alguns países da Europa e dos Estados Unidos no século XX, figura o início dessa racionalidade no mundo.

[...] o neoliberalismo tem sido *teorizado* a partir do Norte global. Suas raízes históricas estão supostamente fincadas nas ideologias dominantes da metrópole; seu núcleo político seria composto de desregulamentação, privatização e o recuo do Estado de bem-estar social; e acredita-se que ele tenha sido exportado para o resto do mundo por conta do triunfo da nova direita liderada por Reagan e Thatcher. De uma perspectiva do Sul, contudo, deve-se começar com o fato de que o primeiro regime neoliberal não emergiu nem nos Estados Unidos, nem no Reino Unido, mas no Chile (Silva, 1996). Boa parte da periferia global não tinha um Estado de bem-estar social para ser revertido. Em boa parte do mundo, a mudança chave trazida pelo neoliberalismo foi uma alteração na estratégia desenvolvimentista, de uma industrialização substitutiva da importação para um crescimento liderado por exportações e baseado em vantagens competitivas. A estatística chave para o neoliberalismo não é o tamanho do setor público em relação ao setor privado na economia nacional, mas o crescimento agregado do

comércio mundial. O neoliberalismo não pode ser entendido apenas como economia política, pois envolve fundamentalmente mudanças nas relações sociais e na vida organizacional (CONNELL, 2012, p. 14).

Essa análise de Connell (2012) acrescenta alguns elementos importantes ao que já foi discutido sobre o neoliberalismo anteriormente, visto que na análise da autora esse não pode ser marcado somente a partir da implantação das políticas de austeridade, pois para muitos países, a exemplo do Brasil, a inexistência histórica de um estado de bem-estar consolidado leva a pensar que essas políticas de austeridade, para uma população mais pobre e miserável, já era “vivenciada” antes mesmo de sua efetiva implantação. Com efeito, isso também faz com que seja necessário pensar que essa racionalidade neoliberal não funciona de modo homogêneo e não atua de modo planejado em todos os espaços e territórios. Por mais que o neoliberalismo seja entendido como uma nova razão de mundo e que essa nova razão está implicada na produção de modos de subjetivação e de dominação em escala planetária, isso não significa que essa produção é feita numa série invariante.

Com efeito, é possível perceber como o horizonte de possibilidades e de alternativas de transformação de uma dada conjuntura social passa ser desenhada por um sistema político, econômico e social:

O capitalismo (e seu poder) se define em primeiro lugar como um controle absoluto sobre o que é possível e sobre o que é impossível. A primeira palavra de ordem do neoliberalismo foi ‘não há alternativa’, quer dizer, não há outros meios possíveis além daqueles enunciados pelo mercado e pela finança (LAZZARATO, 2017, p. 21).

Por isso, retomando o debate Keynes *versus* Hayek — que não está restrito ao *cogito* e ao intelecto desses dois indivíduos e localizado apenas no século XX —, muitos outros elementos devem ser identificados quando se pensa no processo de desmantelamento das políticas de bem-estar social. Isso não significa um mero triunfo de Hayek em relação à Keynes, visto que o caráter interveniente com a racionalidade neoliberal tende a ser ampliado.

Novamente, tanto Mazzucato (2014) — detalhando com riqueza o aspecto intervencionista de inúmeros “governos liberais” —, como Foucault (2008a; 2008b), citados anteriormente, já ajudam a colocar em xeque essa dimensão da necessidade da “não intervenção” como corolário de operacionalização de uma política neoliberal. Sahlins (2018) também caminha na esteira dessas reflexões e, com tom satírico, afirma:

A história lembra-nos que um enorme sistema de controle social é necessário para manter o *laissez-faire*, o jogo “livre” do interesse próprio, de um Estado-nação capitalista. Pensar de outra maneira seria supor que os cavaleiros feudais que outrora arremetiam pelos campos vestiam suas armaduras e montavam em seus cavalos sozinhos (p. 27-28).

O que isso deixa pensar, na verdade, é que a intervenção feita pelo Estado no interior da racionalidade neoliberal é intensa, mas é o teor dessa intervenção que se modifica, não mais tendo como horizonte a manutenção de políticas sociais e políticas públicas, a exemplo das políticas de educação. A privatização de empresas estatais, por exemplo, é só mais um fenômeno que parece agir em conformidade com essa perspectiva.

Nessa modificação, a análise de Hayek ainda parece ganhar notoriedade na medida em que aproxima o saber econômico de um saber mais voltado aos aspectos subjetivos da vida particular de cada indivíduo, falando até de uma substituição de métodos quantitativos por métodos qualitativos para empreender análises econômicas. “A chave verdadeira para compreender a atividade econômica, argumentou [Hayek], eram as escolhas que os indivíduos faziam, que eram tantas e tão diversas, que não podiam ser facilmente mensurada” (WAPSHOTT, 2017, p. 96).

Nessa união entre economia e subjetividade forja-se uma noção imprecisa de economia, mas também de ojeriza à intervenção estatal. O mercado perfeito, por sua vez, não existiria. Mas é justamente essa noção imprecisa de economia que irá permitir que o saber econômico passe a atuar em estratos outrora qualificados como não econômicos. No entendimento de Wapshott (2017), assim diria Hayek:

Decisões econômicas na vida real são tomadas por indivíduos baseados em um conhecimento parcial das condições correntes, combinadas com seu melhor palpite sobre o que pode acontecer. Cada indivíduo chega a um conhecimento diferente (e, com frequência, contrário) sobre quais seriam aquelas condições. Alguns tomam as decisões corretas; outros, as erradas. Mas, juntas, as decisões se combinam para formar um quadro que se move continuamente no mercado em operação (WAPSHOTT, 2017, p. 217).

Assim, para Hayek, é na perspectiva da não interferência nas liberdades individuais que a atenção do saber econômico passa a lançar foco aos aspectos subjetivos da vida dos indivíduos. Assim, o que não se pode perder de vista é que, ao se analisar esse quadro de forças para uma política veiculada por um estado de bem-estar social, o crescimento econômico é que vai dar a garantia de existência desse estado de bem-estar, algo vinculado, historicamente, ao funcionamento de uma política liberal. Logo, não é o aumento ou a diminuição das desigualdades sociais que irá sinalizar a necessidade do aumento ou da diminuição das políticas sociais, mas os indicadores econômicos.

Entretanto, talvez, seja possível arriscar afirmar — não sem ressalvas — que é um princípio de *igualdade* (ou da necessidade de igualdade) entre os indivíduos de uma população que irá balizar a existência das políticas sociais. Objetivando a equiparação e a distribuição do acesso aos bens de consumo e serviços básicos à população, as políticas

sociais, na lógica compensatória e distributiva, visam minimizar as desigualdades no acesso a esses bens, mesmo que isso dependa diretamente do crescimento econômico e esteja condicionado a ele.

Já na racionalidade neoliberal, essa concepção de políticas sociais baseadas pelo princípio distributivo e de equiparação sofre um severo e nefasto questionamento. No funcionamento das políticas sociais sob a égide da arte de governar de modo neoliberal, haverá um nítido deslocamento de ênfase do estado de bem-estar: de uma noção (reguladora e utópica) que apregoa a necessidade de igualdade de acesso e de igualdade de oportunidades para um princípio (prático e operacional) da “concorrência”. Logo, esse objetivo (ou princípio distributivo) baseado na necessidade de compensação será posto em xeque.

E as argumentações assumidas pela racionalidade neoliberal para fazer sair de cena esse “objetivo reparador”, subjacente à lógica distributiva e compensatória das políticas sociais engendradas no liberalismo, são analisadas por Foucault (2008a):

[...] uma política social, para se integrar realmente a uma política econômica e não ser destrutiva em relação a essa política econômica, não lhe pode servir de contrapeso e não deve ser definida como o que compensará os efeitos dos processos econômicos. [...] uma política social que tivesse por objeto principal a igualização, ainda que relativa, que adotasse como tema central a repartição, ainda que relativa, essa política seria necessariamente antieconômica [...]. Logo, nada de igualização, e, por conseguinte, de modo mais preciso, nada de transferência de renda de uns para os outros. [...] como vêem, caráter muito limitado das transferências sociais (p. 195-196).

É nesse sentido que é possível perceber e afirmar que esse princípio regulador não está comprometido com a distribuição e com a compensação e, portanto, está muito longe de se comprometer com a redução das desigualdades sociais. Na verdade, é a desigualdade que será tomada como fim último. A marcação das posições desiguais é o que irá garantir a movimentação dos sujeitos no jogo da concorrência. E a inserção nesse jogo fará com os sujeitos busquem, por conta própria, garantir os seus recursos para jogar, pois é necessário que “o indivíduo seja ensinado a pescar ao invés de ganhar o peixe”, como afirma um velho ditado popular. Caso esse indivíduo se depare com um rio seco ou poluído — por não existirem políticas públicas de convivência com a seca e/ou ineficiência e inexistência de uma política de proteção ambiental —, ou mesmo se esse indivíduo não dispor de isca ou anzol, tudo isso será considerado uma mera fatalidade ambiental. E a responsabilidade por tudo isso ainda recairá sobre esse indivíduo por não ter aprendido o suficiente para se preparar e se antecipar a essas intempéries. A lógica da concorrência se sobrepõe e deve se sobrepor a esses “acasos”.

A lógica neoliberal se configura não só como uma “ode à desigualdade”, como também será a manutenção das desigualdades o que irá garantir o bom funcionamento da concorrência e, com efeito, a “saúde” do mercado. A desigualdade será concebida como o maior fator de estímulo à competição entre os mercados e entre os países, e também como um “pequeno empurrão” para que os indivíduos se movimentem, se renovem, se reinventem e se reciclem.

Com efeito, é possível falar, então, de um mecanismo de privatização do social. E a privatização não faz referência apenas à concepção de destinar para o setor privado algumas responsabilidades que seriam do setor público, ou mesmo na venda de empresas estatais e abertura das mesmas para intervenções do mercado financeiro, mas uma radicalização da própria privatização, na qual o aspecto público, inclusive, passa a ser lido através de uma lógica privatista, passando a agir também dentro dessa lógica:

[...] o instrumento dessa política social, se é que podemos chamar isso de política social, não será a socialização do consumo e da renda. Só pode ser, ao contrário, uma *privatização*, isto é, não se vai pedir à sociedade inteira para garantir os indivíduos contra os riscos, sejam os riscos individuais do tipo doença ou acidente, sejam os riscos coletivos, como os danos materiais, por exemplo; não se vai pedir à sociedade para garantir os indivíduos contra esses riscos. Vai-se pedir à sociedade, ou antes, à economia, simplesmente para fazer que todo indivíduo tenha rendimentos suficientemente elevados de modo que se possa, seja diretamente e a título individual, seja pela intermediação coletiva das sociedades de ajuda mútua, *se garantir por si mesmo contra os riscos que existem*, ou também contra os riscos da existência, ou também contra essa fatalidade da existência que são a velhice e a morte, a partir do que constitui sua própria reserva privada (FOUCAULT, 2008b, p. 197, grifos nossos).

Portanto, dizer que essa racionalidade configura a existência de um governo econômico seria reduzir e simplificar demais o seu raio de atuação, visto que não há mais uma definição específica do que é econômico e do que não é econômico para, assim, limitar a sua borda. Essa é a atualização, de ponta a ponta, da lógica da concorrência, que permite a própria capilarização do discurso econômico e, com efeito, a privatização da vida e do que é considerado bem público, a exemplo da educação e da educação pública.

Novamente, é válido salientar que isso transforma a finalidade e o estilo das ações governamentais, mas de modo algum essa transformação implica na redução do ato de governar: “[...] os neoliberais não procuram governar o menos possível, mas, pelo contrário, governar tudo, até os mínimos detalhes” (LAZZARATO, 2017, p. 11). A relação entre economia, governo e sociedade também se transforma.

[...] o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. [...] Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem que intervir nessa sociedade para que os *mecanismos concorrenciais*, a cada instante e em cada ponto de sua



espessura social, possam ter o papel de reguladores. [...] o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um *governo de sociedade* (FOUCAULT, 2008a, p. 199).

Foucault (2008) ainda acrescenta, com pertinência, que a reatualização do princípio da concorrência não deve ser entendida como um mero retorno aos princípios do mercantilismo. No mercantilismo, esse princípio estava muito mais atento a uma determinada mercadoria e, com efeito, nas possíveis relações entre valor de troca e valor de uso da mesma no estabelecimento de transações comerciais das práticas de consumo baseadas nesses valores. Já na racionalidade neoliberal, a reatualização da concorrência engendra um deslocamento muito específico e singular: a fabricação de uma figura antropológica necessária ao funcionamento do neoliberalismo, o *Homo oeconomicus*: “o *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da *empresa e da produção*” (FOUCAULT, 2008b, p. 201, grifos meus). Logo, não se trata de pensar na existência de sociedade de consumo, que é caracterizada pelo dispêndio e pelos gastos do consumidor, ou somente na produção infinitesimal de mercadorias a serem consumidas — a partir da criação de necessidades —, mas de pensar como a própria noção de gasto e de dispêndio passa a assumir a conotação de investimento, inclusive do ponto de vista subjetivo e imaterial. “Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial” (FOUCAULT, 2008a, p. 201).

É por isso que as ações governamentais — implicadas apenas em mitigar eventuais *efeitos anticoncorrenciais* — não estarão implicadas em minimizar os *efeitos antisociais* relacionados às desigualdades sociais, à concentração de renda, à fome e miséria etc. A fome, a desigualdade social e a concentração de renda, talvez, possam até ser encaradas como problema nessa racionalidade, mas somente quando elas passam a obstaculizar os mecanismos concorrenciais. Entretanto, isso não é o mesmo que questionar o que causa e mantém a miséria, a pobreza e a concentração de renda. No máximo, será indagado: como minimizar os efeitos dessas “variáveis” que interferem negativamente no mercado?

Nesses casos, a intervenção pode ser entendida muito mais como uma “liberação” de “fichas” — créditos, voucher, auxílios mínimos, auxílio emergencial etc. — para que seja possível a esses “beneficiados” (pobres e miseráveis) continuarem a jogar — mesmo que de forma capenga — o sagrado jogo da concorrência. Essa liberação será feita justamente para aqueles que não dispuseram das fichas por iniciativa própria através dos

seus esforços particulares, de atitude criativa e de seus próprios recursos — mesmo que escassos ou inexistentes —, e necessitam desse “apoio” e “benefício”. É por isso que, no neoliberalismo, “as políticas sociais instalam por toda parte [...] um mínimo (um salário mínimo, um rendimento mínimo e serviços mínimos), a fim de obrigar o empreendedor de si a se lançar na concorrência de todos contra todos” (LAZZARATO, 2017, p. 14).

Logo, esse “apoio” viabilizado pelas intervenções governamentais está fundamentado na manutenção e na viabilidade do jogo da concorrência. Os jogadores podem até mudar, mas a lógica do jogo permanece a mesma, na qual o jogar é, literalmente, colocado em sua regência infinitiva no modo *just play*.

Tomando essa lógica do imperativo do jogo, a poesia utilizada como epígrafe do livro *O novo espírito do Capitalismo* parece ser bastante fidedigna a esse comando:

Já conhecemos, já tocamos um mundo (quando crianças, dele participamos) em que todo aquele que se confinasse na pobreza estava pelo menos garantido na pobreza. Era uma espécie de contrato tácito entre o homem e o destino, contrato que o destino nunca deixará de honrar antes da inauguração dos tempos modernos. Estava acertado que quem se entregasse à fantasia e ao arbitrário, quem criasse um jogo ou quisesse escapar à pobreza arriscaria tudo. Jogando, podia perder. Mas quem não jogasse não poderia perder. Ninguém podia desconfiar que chegaria um tempo, já iminente, precisamente o tempo moderno, no qual quem não jogasse perderia sempre e com mais certeza do que quem jogasse (PEGUY, s/d *apud* BOLTANSK; CHIAPELLO, 2009, p. 18).

Assim, a instância governamental entra em cena apenas como árbitro do jogo e não tem e não deve ter a intensão de expurgar as condições desiguais dos sujeitos jogantes, pois é essa desigualdade que será entendida como estímulo à concorrência e à competição e, logo, à continuidade do jogo (FOUCAULT, 2008a). Na incitação constante e capilarizada ao funcionamento dos mecanismos concorrenciais, é possível perceber a permeabilidade do *modelo da empresa* como *modus operandi* e grade de inteligibilidade para definir a vida de cada indivíduo, de modo que o próprio tecido social passa a ser costurado por essa linha empresarial. Dilui-se, com isso, uma compressão acerca das coletividades, das classes sociais e do que é considerado como fenômeno político e social. Entretanto, dizer que essa compressão está mais diluída não significa dizer que conceitos como classe e política estão ou devem ser apagados, pois a sociedade neoliberal não se apresenta como uma sociedade menos classista.

Pensar a “diluição” dessas categorias corresponde ao seu status fragmentário, de modo que algumas referências clássicas dos processos de subjetivação — a classe social, o pertencimento a determinados grupos sindicais, a relação com a religião, por exemplo — passam a assumir funções laterais no processo de identificação (e

autoidentificação) dos indivíduos. A formação subjetiva engendrada no neoliberalismo — atravessada de ponta a ponta pelo modelo da empresa — produz também uma individuação e uma individualização, na qual o indivíduo passa a se perceber como uma pequena empresa, uma microempresa, e que para continuar a existir e ser bem-sucedida deve buscar se adaptar às necessidades do mercado para continuar a jogar o jogo da concorrência. É curioso perceber a naturalização dessa lógica quando se visualiza o número crescente de abertura de empresas caracterizadas como Microempreendedor Individual - MEI, que, dentre suas características, admite apenas um funcionário, que é próprio dono da empresa<sup>25</sup>.

O microempreendedor de si mesmo, esse microempresário, não mais se perceberá como um trabalhador que vende sua força de trabalho e, portanto, é explorado como um indivíduo que precisa *aprender a gerenciar* melhor a sua empresa, que ele mesmo governa. E esse modelo de empresa é expandido a tal ponto que a própria vida pode ser considerada como tal, de modo que para saber governar a empresa/vida será necessário saber/aprender a se governar, engendrando práticas que podem ser nomeadas de autogoverno, pois para lograr êxito no jogo da concorrência, é necessário ao sujeito empreendedor de si imprimir uma análise técnica eficaz para administrar bem a empresa, que, na verdade, é a sua própria vida.

Os momentos de crise, inclusive das crises econômicas, devem ser lidos como oportunidades para criar, inovar e empreender. É nesse sentido que as dimensões políticas e sociais da vida do sujeito passam a ser reduzidas a uma questão técnica. “Empreender não é mais percebido como um meio de extorquir a mais-valia em benefício do capital. É uma solução, ao mesmo tempo, mais justa e mais eficaz de lutar contra a exclusão e as desigualdades sócias de todas as ordens” (EHRENBERG, 2010, p. 117).

Há uma mudança das referências de compreensão da sociedade e também do próprio indivíduo, que não tem mais grandes referências filosóficas e/ou humanistas para se basear/seguir, mas apenas uma noção instrumental e utilitária sobre como administrar e gerir melhor a própria vida/empresa, visando um sucesso futuro.

O indivíduo isolado pela sua própria ‘liberdade’ é remetido não apenas à concorrência como os outros, mas também à concorrência consigo mesmo [...]. A sujeição contemporânea submete o indivíduo a uma avaliação ‘infinita’, fazendo do ‘sujeito’ seu próprio juiz. A ordem para ser sujeito, se dar ordens, negociar

---

<sup>25</sup> O ano de 2020, vivenciado pela pandemia de Covid-19 e por uma enorme crise sanitária e econômica, o registro de abertura de MEI, no Brasil, superou os registros de 2019 em 43 mil (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2020).

permanentemente consigo mesmo e obedecer a si mesmo leva o individualismo à sua completa realização. A frustração, o ressentimento, a culpabilidade e o medo constituem as ‘paixões’ da relação a si neoliberal, já que as promessas de realização de si, de liberdade e de autonomia se voltam contra uma realidade que as nega sistematicamente. O fracasso do capitalismo não é tão retumbante quanto ele poderia ser, pois o individualismo o neutraliza por meio da interiorização do conflito, no qual o ‘inimigo’ se confunde como uma parte de si. A tendência é voltar o ‘lamento’ contra si mesmo, em vez de investir nas relações de poder (LAZZARATO, 2017, p. 175).

Quando, porém, o prometido sucesso não é alcançado, não há outro culpado senão o próprio indivíduo, e este necessita reajustar-se a fim de deslocar-se da posição do fracasso.

[...] mais do que condições externas ou assuntos econômicos e situacionais do meio, a consecução do sucesso depende de disposições internas, da consciência de si e da aceitação de forças que existem para além de nós mesmos, e que governam nosso futuro. Há uma responsabilização do eu que funciona desmanchando a responsabilidade do Estado e do mercado na situação desigual das pessoas. O fracasso nada tem a ver com a acumulação e a exploração econômica, mas com impossibilidade de cada um se controlar e conseguir se encaminhar na direção correta para atingir o sucesso (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 72).

É nesse sentido que é possível afirmar que privatização da subjetividade, da dimensão política e social, típicas da racionalidade neoliberal, serão levadas às últimas consequências. Como dito anteriormente, o processo de privatização vai além da disposição de bens públicos para o setor privado, mas atinge a própria concepção do que será considerado pertencente a uma dimensão pública. Dizer, por exemplo, que a arte de governar neoliberal age por meio de um “Estado privatizador”, que desmantela o Estado de bem-estar, seria simplista, pois nessa racionalidade o próprio Estado também é privatizado, e não o mero agente da privatização.

Nesse processo de empresariamento da sociedade, em que o sujeito deve ser um *gerente de si mesmo* para se tornar um bom *empresário de si mesmo* (GADELHA, 2009), a educação nada mais é do que a fonte dos insumos necessários para a formação de capital humano a ser utilizado no bom funcionamento dessa empresa, que é a própria vida. E, no fornecimento desses insumos, é necessário que o indivíduo também consiga aprender a calcular o melhor destino a ser dado a eles, fazendo os investimentos necessários para maximizar sua utilidade.

[Trata-se] de constituir uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual senão uma empresa? [...] Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as “formas empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas de tipo de Estado. É essa multiplicação da forma

“empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal (FOUCAULT, 2008, p. 203).

Há, então, uma externalidade, um cálculo e uma publicitação daquilo que outrora era lido como “interno”, “íntimo” e “privado”, deslocando concepções clássicas acerca dos aspectos macropolíticos, econômicos e sociais, de modo que esses últimos também passam a ser narrados e percebidos a partir de uma lógica privatizada.

[...] o dito homem livre do neoliberalismo é, antes de mais nada, um sujeito em formação perene, e *capital humano*, sinônimo inequívoco de aquisições autoformativas. Convertidas em mero lócus de produção instrumental de sujeitos empreendedores — amiúde condenados, contudo, ao mais puro precariado, frise-se — as práticas educacionais contemporâneas teriam o papel fundamental de sediar tal modo de subjetivação junto às novas gerações, firmando-se como um bem ou serviço crucial para a promoção da cidadania democrática, esta ancorada em modelos existenciais marcados por apelos concorrenciais, não obstante descentrados, flexíveis, customizados etc. (AQUINO, 2019, p. 64).

Nesse sentido, a figura do empreendedor também se desloca do lugar institucionalizado das grandes empresas ou de organizações de grande prestígio social, pois o próprio sentido produzido sobre uma empresa também se modifica. Afinal, qualquer um pode e deve se reconhecer como um *microempreendedor individual* e gozar de todos os benefícios advindos desse autorreconhecimento.

A heroização do empreendedor tem, não há dúvida, um aspecto institucional, mas seu impacto vai além, pois é o sentido mesmo da palavra empresa que mudou. Ela designa não mais acumulação, ainda que sempre se trate de acumular, mas uma maneira de se conduzir: *o fato de empreender qualquer coisa*. Ela simboliza uma criação pessoal, uma aventura *possível para todos* (EHRENBERG, 2010, p. 48 — grifos do autor).

Como a empresa passa a ser a própria vida, os relacionamentos interpessoais devem ser encarados como *networks*; e para gerenciar bem essa rede de contatos, o sujeito também precisa estar atento para desenvolver e aprender as chamadas *soft skills*, engendrando um processo de “autoavaliação” e autogoverno constante em prol do bom gerenciamento da empresa. Assim, os sentidos atribuídos à vida e ao viver são encarados de forma excessivamente técnica, em virtude da setorização dos aspectos “emocionais”, na identificação de “itens” que podem ser reciclados ou descartados e quais devem ser flexibilizados e adaptados aos novos contextos. Por isso, tudo que atravessa a vida privada merece atenção minuciosa, pois essa vida privada está virtualmente inscrita em um campo de possibilidades que busca converter determinados conhecimentos, habilidades e atitudes em algo produtivo, em algo rentável e/ou em algum benefício para a empresa.

E aqui, mais uma vez, é possível pensar na centralidade e na “evidência” que o campo da educação assume com o funcionamento dessa racionalidade. Por isso, é possível

fazer mais algumas considerações acerca da Teoria do Capital Humano, que foi esboçada no interior do neoliberalismo estadunidense e, em particular, pela Escola de Chicago.

A noção de capital humano, ou capital intelectual, refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de suas existências. Uma vez que poucas dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos (GADELHA, 2015, p. 349).

Segundo Foucault (2008b), a permeabilidade e o atravessamento da Teoria do Capital Humano em campos tão distintos acontecem, justamente, porque ela viabiliza uma “[...] incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, [...] a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não econômico” (p. 302).

Logo, não é difícil perceber como acontece a onipresença da educação na racionalidade neoliberal, visto que não só o campo da educação muda de status, como também a própria vida. Os investimentos na empresa/vida só acontecem mediante uma maior atenção aos processos educativos, e esses não mais se resumem ao que acontece nas instituições formais de ensino.

[...] os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano são muito amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional. Esse investimento, o que vai formar uma competência-máquina, será constituído de quê? Sabe-se experimentalmente, sabe-se por observação, que ele é constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabe-se perfeitamente que o número horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço, vai ser importantíssimo para a constituição de uma competência máquina, ou se vocês quiserem, para a constituição de um capital humano, e que a criança será muito mais adaptável se, efetivamente, seus pais ou sua mãe lhe consagraram tantas horas do que se lhe consagraram menos horas [...]. Ou seja, vai se chegar assim a toda uma análise ambiental, como dizem os americanos, da vida da criança, que vai poder ser calculada e, até certo ponto, quantificada, em todo caso, que vai poder ser medida em termos de possibilidade de investimento em capital humano (FOUCAULT, 2008a, p. 315-316).

“Esses são cuidados que produzirão renda, de acordo com as análises dos economistas [...]. Nesse sentido, o filósofo [Michel Foucault] lembra-nos de que a questão será não tanto transmitir uma herança no sentido tradicional, mas a transmissão de um capital humano elevado” (ROSA, 2015, p. 383). Também por isso o investimento em educação — mesmo de “baixo risco” —, por não dispor de uma seguridade eterna e de estabilidade, precisará sempre de atualizações, de reciclagens e de renovações, de modo que o sujeito/empresário de si deve estar sempre atento e preparado para as mudanças e

novas necessidades do mundo/mercado. Essa “parceria” entre a educação e o neoliberalismo, nesse sentido, parece estar muito bem consolidada e produz, com eficácia e eficiência, muitos empreendimentos competitivos e concorrenciais.

As palavras-código ‘empresa’ e ‘cultura de empresa’ são os principais significantes desse novo discurso. Elas fornecem, ao mesmo tempo, uma análise de mudança e uma prescrição para ela: a educação é o setor chave na promoção da vantagem competitiva e na prosperidade nacional futura. No passado, houve uma ênfase demasiada nos objetivos sociais e culturais e uma ênfase insuficiente nos objetivos econômicos dos sistemas educacionais. Daqui para frente, devemos investir pesadamente na educação como a base para um crescimento econômico futuro, redesenhando os sistemas educacionais de forma que eles atendam às necessidades do comércio e da indústria. O imperativo econômico é o que predomina (PETERS, 2010, p. 222).

Martins (2016), analisando as transformações na política educacional brasileira, situa, historicamente, como a linguagem do investimento em educação passa a funcionar, com maior força, a partir da alegada necessidade de reestruturação da educação pública, com a legação da necessidade de uma série de reformas regulamentadas por organizações multilaterais.

[...] as reformas que se constituem a partir dos anos 1990 no Brasil introduzem elementos alinhados ao neoliberalismo, transformando pautas históricas das lutas dos movimentos, em defesa da educação pública, em mecanismos vinculados ao gerencialismo. Incentivadas pelos organismos internacionais nos países periféricos, as reformas continuam avançando na afirmação da prevalência do setor privado como ator importante dentro do sistema educacional, ratificando a ideia de educação como mercado emergente e, para isso, o discurso de melhor performance e eficácia do setor é usado para enfraquecer as instâncias educacionais públicas, inclusive por meio das parcerias público-privadas e da formação de alunos empreendedores mais predispostos aos novos tempos do modelo produtivo pós-fordista (p. 457).

Por isso, é válido salientar mais uma vez que as manifestações em defesa da educação analisadas no recorte desta pesquisa não podem ser tomadas apenas como um exemplo de embate à formação da agenda econômica nacional implementada na gestão do governo Bolsonaro. Afinal, exemplos de embates ao modelo econômico e ao modelo de gestão do referido governo são inúmeros e vão além do âmbito nacional. Um exemplo disso é a inconformidade entre a política orçamentária de educação dessa gestão com as recomendações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, organização essa que notoriamente toma a educação por uma leitura econômica e como um campo responsável na formação de capital humano (MARCHAO, 2019, s/p). Mas não somente por isso, mas porque não se trata de pensar nos embates pessoalizados a determinadas planos de governo como foco de análise, mas de pensar na própria construção da defesa da educação nesse processo de disseminação da racionalidade neoliberal.

Por isso, analisar as *concepções de educação* veiculadas no interior da defesa da educação pode ser uma via interessante para pensar o campo da educação para além do gerenciamento de uma política pública educacional ou dos recursos financeiros que são destinados para tais políticas públicas. Ou seja, não se trata apenas de pensar se as verbas destinadas à educação são insuficientes ou de como, através de um melhor gerenciamento, é possível otimizar os recursos, mas como a educação parece virar um campo minado no processo de consolidação da racionalidade neoliberal. E, por isso, talvez também seja esse campo um dos espaços de resistência à consolidação dessa racionalidade.

Lazzarato (2017), atentando para o contexto de complexificação, de alargamento e amplificação das intervenções do que se compreende como algo vinculado ao campo econômico, afirma que “a economia está longe de ser apenas econômica” (p. 141). E, buscando fazer tal questionamento ecoar em outros espaços e territórios, indagar o que resta à/da educação incita a olhar ao que existe para além da educação quando se fala e se diz defender a educação.

Um fato interessante para pensar o “além da educação” é o funcionamento do *ramo de mercado* das empresas educacionais. Uma das maiores empresas educacionais do mundo, curiosamente, é brasileira — país com grande histórico de desigualdades sociais e de um vasto repertório de dificuldades para democratizar o acesso à educação. No caso, a referida empresa, líder em educação privada no país, chamava-se Kroton e passou a se chamar Cogna. A Cogna ainda foi dividida em quatro empresas, a fim de facilitar sua administração, ampliando a oferta de B2B (*business to business*) e otimizar seu braço de investimento em *startups* (EXAME, 2019). É válido salientar que tal empresa, de Sociedade Anônima - SA, é controlada por vários acionistas do mercado financeiro, alguns dos quais com influência direta nos órgãos legisladores do país. Ainda sob a forma de Kroton, Rodrigo Galindo, presidente à época, apoiou a reforma trabalhista de 2017, entendida por muitos movimentos de defesa educação, a exemplo da UNE, UBES e ANPG, como uma reforma que piorou a vida do trabalhador, retirando direitos e produzindo instabilidades nas relações de trabalho. Uma atenção específica sobre essa organização e sobre tal reforma, inclusive, foi tema de discussão pautada pelas entidades estudantis.

Em publicação intitulada “*Kroton avança sobre educação básica*”, de abril de 2018, postada no site da UBES, são elucidadas algumas preocupações da entidade com o



processo de expansão de uma organização empresarial que toma a educação como veículo de aquisição de lucros e de rentabilidade:

Neste mês, o maior grupo de ensino privado do Brasil (e do mundo) fez suas primeiras aquisições na educação básica e já não atua mais apenas no curso superior. Com uma compra bilionária, este tubarão do ensino já domina todas as fases de ensino. A nova aquisição é o grupo Somos (ex Abril Educação), até então líder no segmento da educação básica com editoras de material didático e escolas por cinco estados. Com isso, o ensino básico vai representar 28% do faturamento da Kroton, que já avisou estar apenas no começo de sua empreitada na nova área, agora que não tem mais para onde crescer entre as faculdades. No ensino superior, são mais de um milhão de estudantes, 130 unidades e 700 polos de educação a distância (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Para a entidade, essa expansão significa também a “possibilidade de precarização das escolas particulares” (Ibid, s/p), justificando essa hipótese tomando como exemplo o que aconteceu nas universidades particulares: “[...] basta ver o que aconteceu com as faculdades administradas pela Kroton, como Anhanguera, Unime, Unidep, Unic. Em um ano, o faturamento triplicou, mas a porcentagem gasta com salários diminuiu” (Ibid, s/p). Para fundamentar essas análises, a entidade reportou a um estudo feito pela Federação dos Professores do Estado de São Paulo - FEPESP entre 2014 e 2015. Além disso, a UBES também aponta que essa entrada no ensino básico também se dá pela produção de material didático, através de empresas como a Saraiva, Scipione e Ática, de modo que, por meio do currículo, há a viabilização de um modelo de educação, que é a de preparação para o vestibular e mercado de trabalho, em detrimento das possibilidades de uma educação emancipadora e libertadora (Ibid, s/p)

Para a UBES, tal contexto chama a atenção e merece cautela, pois devido à força e influência que organizações como a Kroton dispõe, mudanças, inclusive jurídicas, no âmbito também da educação básica podem ser direcionadas para favorecer essas organizações. A lógica subjacente a isso é a da transformação da educação em mercadoria.

*Para a lógica da empresa, quanto pior for a qualidade do ensino gratuito, mais fácil de aumentar seu mercado. O ensino médio estadual, onde estão 8 a cada 10 estudantes, já vive momento delicado. Além do fechamento de turmas em vários estados e do congelamento de investimentos federais em educação, não se sabe como as unidades farão para se adequar à “reforma do ensino médio”. Até o ensino a distância está sendo cogitado (Ibid, s/p, grifos meus).*

Sobre a reforma do ensino médio, implementada quando Michel Temer estava à frente do executivo nacional, ainda são apontados alguns elementos que correlacionam o âmbito da gestão pública e da gestão das políticas públicas, que são cooptados e capturados por interesses privados e privatistas de organizações do mercado financeiro, a exemplo da

Kroton. Em publicação de maio de 2018 intitulada “*Em temos de barbárie, Kroton vai encontrar um mercado fértil*”, a UBES trouxe algumas outras considerações sobre a atuação da referida empresa. O título da notícia, inclusive, é uma citação literal da análise empreendida por Evilário Salvador, economista e coordenador de estudos sobre privatização da educação. E a notícia apresenta algumas das análises produzidas pelo economista, trazendo algumas outras citações literais do mesmo:

Para Evilásio, existem dois caminhos para a mega empresa [como a Kroton] obter recursos públicos e atuar na educação pública. Um deles é por meio da venda de materiais didáticos, as chamadas “tecnologias de educação”, laboratórios e formação de professores. Sim, por acaso exatamente o que os estados vão precisar para implementar a reforma do ensino médio de Temer [...]. Há brechas para ensino a distância e oferta de formação técnica por grupos privados dentro da escola pública. “Aí vem o peso ideológico. Para uma empresa assim, o conceito de sociedade ideal é que tenha como regra as *relações mercantis*. Isso pode ser refletido nos materiais e tecnologias”, explica. Outro risco apontado por Evilásio é que a empresa se beneficie do que chama de “transferência indireta de recursos”. Quer dizer, quando o Estado abre mão de impostos, por se tratar de uma empresa com função social. Isso esvazia o chamado fundo social dos estados e municípios, usado justamente para serviços públicos como saúde e educação. Ou seja: tirar da escola pública para dar à particular. A cada 10 brasileiros matriculados no ensino médio, 8 estão nas escolas estaduais. Mas o movimento dos estados é diminuir a verba para a área. Foi o que estudo coordenado por Evisálio verificou: em 2009, 15,8% do orçamento dos estados iam para educação, em média. Já em 2013, a média caiu para 14% do orçamento (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Além disso, a publicação, ainda dispendo de análises empreendidas pelo referido economista, também aponta que no recorte temporal analisado não só houve diminuição da verba para a educação pública por parte dos estados, como também o aumento de transferência de valores da esfera pública para a esfera privada, dando exemplos de algumas regiões onde isso aconteceu:

No caso de Minas Gerais e Rio de Janeiro, por exemplo, por meio de isenção de impostos para organizações com ‘fins não lucrativos’ (“o que é uma balela”). Em lugares como Pará e Distrito Federal, com a transferência de responsabilidade da educação para as chamadas ‘organizações sociais’ (“*na verdade um processo descarado de privatização*”). Em São Paulo, o ex-governador Alckmin começou a realizar uma reorganização escolar para poder privatizar as unidades. [...] O professor ainda resume tudo, preocupado: “As empresas de educação acabam sendo financiadas por recursos públicos. Apesar da impressão de que empresários são generosos, não há ilusão. Eles entram na educação porque significa um filão para a venda de produtos” (Ibid, s/p).

Para a entidade, isso modifica, inclusive, a própria dinâmica das escolas mantidas pela rede privada atualmente, pois entende que esse modo de atuação, a exemplo do implementado pela Kroton, esvazia a função social da educação, que passa a ser

submetida à lógica do lucro e da rentabilidade (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Apontamentos sobre a Kroton também marcaram os debates da ANPG. Discorrendo sobre as discussões travadas na Conferência Regional de Educação Superior - CRES, ocorrida em Córdoba, na Argentina, no ano de 2018, a publicação intitulada “Universidade Pública e democrática na América Latina”, de dezembro do mesmo ano, assim dispõe:

[...] volta para o centro da agenda a necessidade de fortalecer o debate em torno da defesa da universidade pública e do caráter público da educação superior de maneira geral. Da mesma maneira, ganha força novamente a necessária regulamentação da educação superior privada. Na América Latina, atualmente 50% das matrículas em ensino superior são oferecidas pela rede privada. Em países como Brasil e Chile, por exemplo, esse indicador pode atingir os 75% e 65% respectivamente. Neste último mesmo nas universidades públicas são cobradas mensalidades e o Estado se responsabiliza com 15% do orçamento das instituições. Tal realidade parte de uma armadilha legal que define que as universidades públicas devem ser autossustentáveis do ponto de vista financeiro. Esse dispositivo tem servido de instrumento para levar adiante o processo de mercantilização da educação e a cobrança de mensalidades em universidades públicas de toda a região. Não podemos esquecer também, que no continente formou-se o maior monopólio educacional do mundo com a fusão entre a Faculdade Anhanguera e a Kroton Educação. Chama a atenção, ainda, o fato de que o maior financiador da mobilidade acadêmica da região é o Banco Santander (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Tal cenário, por sua vez, serve como mote para pensar que, além da própria criação de empresas e organizações educacionais que não se fundamentam em âmbitos educacionais, mas na rentabilidade e no lucro, o vetor pelo qual essas organizações são veiculadas diz também de como a categoria subjetividade é capitalizada. A própria subjetividade passa a ser um produto modulável e plástico a partir das novas necessidades do mercado, “entidade” essa que também transformará a concepção e a função do que se compreende por Estado, de modo que esse deverá agir em função daquele. Falar de uma subjetividade capitalizada implica muito mais em pensar no conceito de subjetividade como algo essencializado ou como uma particularidade imutável do ser. Logo, faz mais sentido pensar em processos de subjetivação que são agenciados e transmutados a partir de um contexto histórico e de uma espacialidade que são específicas e singulares. Destarte, “recusar a noção de um sujeito constituinte, a quem caberia dar conta dos objetos possíveis do conhecimento, é, ao mesmo tempo, recusar qualquer dado autoevidente, esteja ele no sujeito ou no objeto” (LOBO, 2015, p. 18). Com isso, rejeita-se também uma dada noção de história universal, contínua e linear, visto que essa concepção histórica caminha lado a lado da noção de sujeito transcendental.

Um exemplo de como é possível pensar essa relação no campo educacional é a emergência de projetos de leis que visam disponibilizar *voucher* para estudantes de escolas públicas — com bom desempenho e méritos acadêmicos — para que possam migrar da escola pública para a escola privada (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020, s/p).

Tal projeto, que não é único — é válido salientar —, parece sinalizar algumas modificações na operacionalização do debate educacional e proposição de políticas públicas educacionais que se deslocam da demarcação entre uma educação pública versus educação privada para uma privatização da educação a partir da incorporação do modelo da empresa no próprio Estado, de modo que o Estado também passa a ser um ator de funcionamento da lógica empresarial. No referido projeto, é interessante perceber uma racionalidade que estimula o processo de bonificação para o “bom aluno”, fazendo com que esse possa migrar para uma escola da rede privada como sinônimo de recompensa por seu bom desempenho.

Coimbra (1999), Hur (2019), Dardot e Laval (2016) fornecem elementos para analisar o processo de empresariamento do social quando afirmam que uma grande característica do capitalismo, além da acumulação e da expansão do capital, no contemporâneo, é tomar a subjetividade como um dos seus alvos primordiais. Nesse sentido, a subjetividade também vira matéria-prima que garante o bom funcionamento do capitalismo e das suas transformações.

Por isso, muito mais do que falar de uma subjetividade do capitalismo, faz mais sentido pensar em uma subjetividade capitalística, em alusão a um modo de funcionamento e não, necessariamente, ao seu vínculo a um determinado sistema econômico. Assim, o processo de fabricação de sujeitos dimensiona que um sujeito é um sujeito de uma ação, mas também está sujeito a algo, numa relação de assujeitamento.

A sujeição implica técnicas de governo que passam por, e que mobilizam a representação (política e linguística), os saberes, as práticas discursivas, visuais etc., e produzem ‘sujeitos de direitos’, ‘sujeitos políticos’ e sujeitos tão simplesmente — ‘eus’, indivíduos. Produzindo-nos como sujeitos individuados, a sujeição social nos fixa uma identidade, um sexo, uma profissão, uma nacionalidade etc. Ela constitui uma cilada semiótica significativa e representativa da qual ninguém escapa. No capitalismo contemporâneo, esses processos e técnicas encontram sua realização no ‘capital humano’, que faz cada um de nós um ‘sujeito responsável e culpado pelas suas próprias ‘ações’ e ‘comportamento’. O ‘sujeito livre’, no sentido de ‘libertado’ de toda subordinação pessoal, realiza-se na figura do empreendedor de si e na figura do consumidor que escolhe de maneira ‘soberana’ em meio a uma panóplia infinita de mercadorias (LAZZARATO, 2017, p. 172-173).

Por isso, o funcionamento do capitalismo contemporâneo não deve ser pensado apenas por suas características contingentes. “O capital é antes de mais nada uma máquina social, da qual decorrem máquinas técnicas” (LAZZARATO, 2017, p. 22). O capitalismo deve ser analisado para além do funcionamento de um determinado regime de produção de mercadorias e do modo como esse regime de produção demarca uma divisão de classes sociais — embora esses analisadores não possam deixar de entrar no horizonte da análise. “O capitalismo não só explora a força de trabalho, a classe operária, como também manipula em seu proveito as relações de produção, insinuando-se na economia desejante dos explorados” (GUATTARI, 1985, p. 20).

Destarte, levando em consideração os modos de funcionamento do capitalismo contemporâneo, novos modos de produção da subjetividade podem emergir, como é o caso do “empreendedor de si mesmo”, fazendo outros tornarem-se obsoletos. Hoje, por exemplo, as empresas parecem assumir o lugar simbólico outrora ocupado pelas fábricas. Mas isso não implica na mera substituição, mas numa reconfiguração das relações de trabalho e das formas de subjetivação implicadas no processo laboral. O operário virou um colaborador, o chefe virou um líder e “[...] ao invés do salário de cada posto, o salário modulado por mérito. Ao invés da assinatura e do número de matrícula que indica o indivíduo e sua posição na massa, a identificação atual se dá através da cifra: a senha que marca o acesso à informação” (MIRANDA, 2005, p. 42).

A vida passou a ser medida a partir da ótica do gerenciamento e da necessidade de otimização dos recursos disponíveis. Ou seja, a vida vira uma empresa e o indivíduo um empresário de si mesmo (FOUCAULT, 2008a). E o campo da educação, cada vez mais, passa a ser convertido como uma organização empresarial. Não seria exagero, então pensar, que esses fatores estão vinculados ao que Gadelha (2009, p. 154) nomeia de “*cultura do empreendedorismo*”.

A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com os projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnica-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada virtualmente a tudo que seria ‘decisivo’ e ‘bom’, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do País e do mundo (GADELHA, 2009, p. 157).

Ao trazer todos esses elementos, cabe então interrogar: quais os efeitos da cultura do empreendedorismo no modo de conceber e posicionar a defesa da educação? Como isso implica em novos ataques à educação? Além do debate clássico dos embates

educacionais que perspectivam a distinção entre uma educação pública — que deve ser garantida pelo Estado — e uma educação privada, mantida pelo próprio sujeito interessado no processo educativo, por meio de *créditos estudantis*, por exemplo, outras variáveis entram em cena quando passamos a analisar a “defesa da educação”, utilizando como lente de análise algumas considerações sobre o funcionamento da racionalidade neoliberal.

Com efeito, é possível tomar a seguinte assertiva: *a perspectiva/teoria/discurso da economia parece cada vez mais exceder a própria perspectiva/teoria/discurso da economia*. Por isso, é importante analisar as transformações e transmutações no campo da educação que permitiram sua análise por uma leitura econômica. Para encaminhar tais questões, é fundamental analisar as configurações de atuação de um capitalismo financeiro, atentando para suas especificidades no contexto brasileiro, de modo a lançar foco para o estreitamento da relação entre economia e educação. Assim, na possível e atual *dissolução de fronteiras entre a economia e a educação*, é importante lançar luz para os efeitos disso nos processos de ataque-defesa à educação.

Nesse inesperado encontro, ou melhor, nessa atenção do saber econômico aos aspectos subjetivos, o que isso implica ao campo educacional? Que relação pode ser estabelecida entre essa vertente econômica e o avanço das forças neoconservadoras e antidemocráticas no país? O que o próprio avanço de forças neoconservadoras tem a ver com essa vertente econômica? Na busca de dimensionar algumas dessas questões, o tópico seguinte lançará algumas questões sobre a relação entre o neoliberalismo e os avanços dos fascismos no contemporâneo. Essa dimensão será apontada também sob a forma de uma governamentalidade fascista.

#### **4.2. A governamentalidade neoliberal, a descaracterização da educação e a ascensão dos (micro)fascismos.**

*“Poderíamos caracterizar os movimentos fascistas como as feridas, as cicatrizes de uma democracia que até hoje não faz justiça ao seu próprio conceito”*  
(Theodor Adorno).

A dimensão do governo neoliberal deve ser pensada, muito mais, como uma arte de governar neoliberal. Isso implica numa análise da noção de governo que é múltipla e plural, mas que ao mesmo tempo consegue conectar uma multiplicidade e pluralidade de

campos, aspectos e elementos a um estilo específico, que faz, justamente, funcionar essa arte de governo.

Tomando como referência a noção de racionalidade neoliberal, discutida no tópico anterior, trabalhando tal conceito com a noção de governo é possível definir a governamentalidade neoliberal “precisamente como a técnica de agenciamento que possui como tarefa principal articular, para o mercado, a relação entre o econômico, o político e o social” (LAZZARATO, 2017, p. 120). Ou seja, o mercado, em última instância, é o que vai balizar e atravessar a compreensão sobre o que é econômico, político e social, bem como as possíveis formas de relação entre esses três elementos.

A governamentalidade neoliberal não é mais exclusivamente uma ‘tecnologia do Estado’, mesmo que o Estado nela desempenhe um papel importantíssimo. Nos anos 1970, nós assistimos ao que se poderia chamar de uma privatização da governamentalidade. Essa não é mais exercida apenas pelo Estado, mas por um conjunto de instituições que não pertencem ao Estado (bancos centrais ‘independentes’, mercados, agências de notação, fundos de pensão, instituições supranacionais etc.), cujas administrações do Estado constituem apenas articulações que, embora não sejam desprovidas de importância, são apenas uma articulação entre outras. [...] Em um primeiro momento, o Estado e suas administrações favoreceram o desenvolvimento da ‘privatização’. Da mesma maneira, eles organizaram a liberalização dos mercados financeiros e a financeirização da economia e da sociedade. Em segundo momento, essas mesmas administrações aplicaram as modalidades de administração da empresa privada à gestão dos serviços sociais e do Estado social (LAZZARATO, 2017, p. 120).

Demier (2019) — mesmo não se situando no horizonte dos estudos foucaultianos e, portanto, não utilizando o conceito de governamentalidade — atenta para as formas de atuação do neoliberalismo no Brasil, a partir de políticas de austeridade, de cerceamento das liberdades coletivas e individuais e de perda de direitos da classe trabalhadora. Nesse cenário, o autor enumera uma série de fatores constitutivos dessa moeda capitalista que, de um lado, tem sua faceta neoliberal, e, na outra, apresenta sua faceta conservadora ressentida. Esses fatores valem a pena ser citados e podem ser compreendidos como uma privatização da governamentalidade que funciona *através* de uma privatização do que é considerado político e social:

A lei antiterrorismo sancionada covardemente por Dilma à beira do golpe; o posicionamento do Supremo Tribunal Federal (STF) que restringiu o direito de greve de servidores públicos em fins de 2016; a dissolução à força das manifestações contra Temer ao longo do primeiro semestre do presente ano de 2017; a brutal repressão à greve geral no Rio de Janeiro, a 28 de abril, e aos manifestantes em Brasília e em outras capitais, a 24 de maio; o uso de armas letais e a decretação da Garantia da Lei e da Ordem (GLO) nesse mesmo dia; a ofensiva do Ministério Público (MP) contra professores progressistas; a intensificação da espionagem policial sobre o ativismo estudantil, sindical e popular [...] (DEMIER, 2019, p. 33).

Além desses, muitos outros fatos ainda podem ser citados. Mas o que a educação tem a ver com tudo isso? Pensar a relação entre a educação e o neoliberalismo, de uma forma geral, implica tanto pensar numa concepção de educação que passar a ser vinculada a uma dimensão econômica, como também nos mecanismos acionados à educação que podem ou não fazer frente à lógica neoliberal. A alegada necessidade de enxugamento da máquina pública, perspectivada, inclusive, no modo de efetivar o desmantelamento de Estado de bem-estar social, também parece vir a contribuir na efetivação de uma perspectiva de educação que não é mais concebida como algo a ser mantido pelo Estado, mas como responsabilidade de “todos”, na qual essa coletividade é diluída no “cada um”.

Soma-se a isso uma reatualização dos aspectos formativos, humanistas e românticos historicamente ligados à educação em um cenário de questionamentos sobre o que vem a ser responsabilidade do Estado, seja para uma discussão em torno da possível “ampliação” de suas responsabilidades, ou mesmo para uma “diminuição” de suas funções.

O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômicas, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação do social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista [...]. Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar às noções redefinidas de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’ [...] (SILVA, 2010, p. 255).

Ao falar desses fatores, é inevitável, por sua vez, analisar como, historicamente, o lugar da educação tem sido direcionado para uma estreita relação com uma determinada concepção de desenvolvimento econômico de um país e como esse mesmo país passa a se inserir na lógica da concorrência e da competição do mercado globalizado.

Para Sander (2007), tal característica parece ficar mais nítida após a segunda guerra mundial, na operacionalização do Plano Marshall, na Europa, e da Aliança para o Progresso, na América, em meio às necessidades de organizar e implementar os serviços de assistência técnica e de ajuda financeira aos países em meio aos novos rumos da economia mundial, que passa a se pensar e funcionar de modo cada vez mais globalizada no pós-guerra. Nessa referência histórica, o autor ainda circunstancia e conceitua tal período como uma “*fase desenvolvimentista*” dos planos educacionais, pois havia, com a



implementação dos referidos acordos, uma inclinação à adoção de políticas e planos de desenvolvimento econômico e social.

[...] na era de reconstrução econômica do pós-guerra, a concepção de um Estado modernizador era ingrediente fundamental dos programas das agências de assistência técnica e ajuda financeira dos países industrializados [...]. No campo da educação e de sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e o do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social. À luz da lógica econômica que caracterizou esses movimentos a partir da década de 1950, surgiu o planejamento da educação, fortemente impulsionado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação técnica e pelas organizações internacionais de crédito (SANDER, 2007, p. 45).

A partir das análises de Saviani (2019), é possível apontar ainda que a entrada mais forte da perspectiva da Teoria do Capital Humano no campo da educação no Brasil esteve intimamente vinculada à emergência dessa fase desenvolvimentista. A Teoria do Capital Humano, em suas inúmeras possibilidades de emergência e funcionamento para o campo da educação, convergiu para a adoção, no Brasil, de uma concepção produtivista da educação quando foram incorporados às políticas educacionais à época, inclusive na legislação, “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (p. 365).

Ou seja, nessa vertente a educação também passa a ser entendida e pensada a partir dos princípios da otimização dos recursos. Mas quando isso atinge adentra o campo da educação, esses recursos parecem não se resumir aos recursos financeiros que são disponibilizados, mas também ao que pode vir a ser um recurso para dar viabilidade às práticas educativas: a sombra de uma árvore pode virar uma sala de aula, o azulejo da casa por virar um quadro-negro etc. E inúmeras outras narrativas podem ser citadas como exemplos de romantização e glorificação do que pode ser feito, criado e produzido a partir da precarização dos recursos.

É válido acrescentar, além disso, que em contexto global, desde a década de 60 organizações multilaterais como a Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência - UNESCO, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional - FMI e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE passaram a colocar em maior holofote a discursividade que atribui uma equivalência entre educação e desenvolvimento socioeconômico, de modo que aquela passa a ser considerada um meio para se chegar a

este (SOARES, 2020). A educação vira um dos instrumentos-chave para se adquirir o status de país desenvolvido, passando a ser um dos indicadores que mensuram o grau de desenvolvimento ou subdesenvolvimento de um país, como a taxa de analfabetismo, o percentual da população com nível superior, número de pessoas com o título de doutor e o desenvolvimento de pesquisas para o aprimoramento de tecnologias.

Soares (2020) ainda acrescenta que em sua concepção o Banco Mundial e a OCDE, ambos criados no contexto de pós-segunda guerra, não foram pensados para ter como foco e alvo prioritário de suas ações uma atenção ao campo da educação, mas “se tornaram grandes financiadores da educação no mundo, trazendo com isso mudanças ideológicas no conceito e nos objetivos desta, além de algumas recomendações de reformas e ações para os países parceiros” (SOARES, 2020, p. 6). No Brasil, os efeitos dessa vinculação parecem ser muito perceptíveis:

No Brasil, na década de 1990, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas como resultado de influências de órgãos supranacionais pós-Consenso de Washington [...]. Foi nessa época que o Brasil passou a seguir recomendações de organizações internacionais para regular sua economia e redistribuir seus investimentos, inclusive nas áreas sociais. O corte de gastos atingiu a área da educação, mas o impacto não se limitou aos investimentos. O objetivo principal da educação tornou-se a formação de mão de obra, o desenvolvimento de forças produtivas para atender os interesses do mercado. O aluno deixa de ser criança, jovem, cidadão, tornando-se alguém que pode contribuir com sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do país (SOARES, 2020, p. 4).

Assim, a “eleição” e a inclusão da educação como um dos alvos prioritários dessas organizações multilaterais podem ser entendidas, inclusive, como um deslocamento, quase que ontológico, de uma concepção e de compreensão acerca do papel da educação na sociedade. O status *romântico e humanista* da educação — como todo o vocabulário que entende a educação como direito fundamental, um direito humano, e sua importância no processo de emancipação, da autonomia e da liberdade do ser humano — parece ser deslocado para um entendimento da educação a partir de um aspecto meramente técnico, econômico e utilitário, visto que sua função e objetivo passa a ser vinculado à capacidade de formação de capital humano (BERNUSSI, 2014), o que coloca uma relação de dependência do campo educacional a uma determinada perspectiva econômica baseada nos princípios de concorrência, competição e “mundialização” do mercado. E essa mudança de status parece também atingir a própria discursividade utilizada nos movimentos de defesa educação, no qual o aspecto econômico e utilitário parece assumir maior preponderância, em detrimento da defesa do direito à educação.

A ANPG, por exemplo, ao divulgar “*Manifesto de apoio à Reitoria da UnB e em defesa do ensino público superior brasileiro: A quem interessa que a crise seja entendida como um problema de gestão?*”, em ato que teve participação da entidade, é informado que:

Nós, professores(as), técnicos(as) administrativos e estudantes da Universidade de Brasília nos manifestamos publicamente em defesa da Universidade de Brasília e das medidas adotadas pela Reitora Márcia Abrahão e sua equipe de gestão para tentar reverter o quadro de crise que assola a UnB e o ensino público superior brasileiro.

Compreendemos que o foco do conflito não é interno à UnB, pois a razão da crise econômica é a Emenda Constitucional 95 aprovada em dezembro de 2016, que impõe limite aos gastos públicos por vinte anos. *Considerar a educação pública como gasto e não como investimento é um equívoco político, que só faz sentido na medida em que a opção defendida é a da privatização das universidades públicas brasileiras* (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

O título e essa passagem são interessantes, pois ao tematizarem o contexto de problemas financeiros vivenciados na Universidade de Brasília, DF - Unb no ano de 2018, afirma de forma categórica que esses problemas financeiros não podem ser resolvidos somente numa visão otimista sobre os elementos de gestão e de otimização de recursos, tampouco como um problema interno à universidade, mas à racionalidade que viabilizou, por exemplo, a aprovação de uma EC como a do teto de gastos. Mas, ao mesmo tempo em que questiona essa racionalidade, ao colocar a educação como um investimento, também situa a educação dentro dessa linguagem econômica, linguagem essa que, inclusive, permite que os ataques à educação se façam de forma mais sistemática e direcionada, descaracterizando os próprios elementos que outrora caracterizam a educação.

A reitoria da UnB, na ocasião desse manifesto, estava sendo ocupada por um grupo que se autointitulava como *autonomista*, o que, para entidades participantes do ato, entendiam como algo que favorecia a invasão, na universidade pública, de interesses privatistas da educação, fomentando o funcionamento do neoliberalismo. Além disso, apontavam também que o MEC, por focar e empreender uma narrativa de desqualificação da capacidade de gestão da reitora Márcia Abrahão e sua equipe — não vinculados ao grupo autonomista — e impedindo que as universidades utilizem os recursos que arrecadam sob a alegação de descumprimento das diretrizes do referida EC, impunha não só uma paralisação nas políticas de democratização do ensino superior, mas um retrocesso na mesma (Ibid).

Esses dois ataques — um direcionado à capacidade da mulher e outro à instituição — se organizam de modos distintos, mas assumem grandes efeitos de destruição

quando atuam de forma convergente. Por isso, é necessário demarcar a existência de uma estreita relação entre a naturalização da forma de conceber o mundo por meio da racionalidade neoliberal — viabilizando com isso um regime de justificação de que “não há outra alternativa” — e o avanço de forças neoconservadoras, citadas anteriormente de forma breve. Essas forças parecem ganhar maior notoriedade na medida em que essa discussão acerca da “diminuição” do Estado parece assumir essa forma de ser “a única saída”. E isso não se dá por mero acaso ou coincidência.

A vetorização dessas forças neoconservadoras, que não deve ser lida como pontual, momentânea ou mesmo restrita ao Brasil, também deve passar pela grade de análise que considera a existência dos microfascismos, entendendo por microfascismos “os fascismos do cotidiano, aqueles cristalizados na relação de casal, nas relações entre irmãos, entre pais e filhos, nos locais de trabalho, nas relações pedagógicas” (GALLO, 2016, p. 32). Para Gallo (2016, p. 32), apesar de sua dimensão “micro”, é a existência, o aparecimento e a continuidade desses microfascismos “que tornam o fascismo um fenômeno socialmente forte”. O autor ainda pontua que são esses fascismos do cotidiano, que ele caracteriza como fascismo molecular, que puderam, em determinados momentos históricos, fazer emergir um Estado fascista em seu estado molar.

De modo breve, é possível pensar na diferenciação entre a dimensão molar e molecular a partir da composição de suas linhas de força. Para Domênico Hur (2019, p. 17), a linha molar pode ser correspondida à “linha de segmentaridade rígida, com maior potencial de gravitação e fixação, ao invés de instabilidade e variação”. Sendo, então, uma linha dura, a dimensão molar “constitui e é base dos estratos e das instituições” (Ibid, p. 17) por compor seus processos em formações rígidas e estáveis. O autor ainda exemplifica o funcionamento dessa linha a partir da institucionalização das leis, da formação da identidade de um indivíduo e do caminho prescritivo que é feito para uma pessoa logo que nasce: ir para uma creche, para a escola, para uma faculdade, reconhecer-se numa profissão, casar-se e constituir uma família etc. Já a dimensão molecular corresponde à linha de segmentaridade flexível. “Esta é mais fluida, permite maleabilidade e flexibilidade que as linhas rígidas não possuem. Possibilita desvios que geram dobras, curvas, flexões, trajetos diferenciados e outras experiências ante a rigidez dos segmentos estratificados” (Ibid, p. 17).

O autor aponta que essas linhas de segmentaridade flexível escapam, num dado recorte de espacialidade, à institucionalização, embora isso não impeça que elas venham a

ser capturadas e territorializadas: “[...] o território é constituído pela ação de distintas forças, pelo entrelaçamento entre fluxos e estratos. [...] o plano territorial é preenchido, construído e modificado pela sua ocupação e movimentação. Ao mesmo tempo, é um plano de fixidez e mobilidade” (Ibid, p. 18).

Hur (2019), no entendimento da diferenciação entre essas linhas de força, amplia a percepção sobre a possibilidade de emergência de um Estado fascista e já fala da existência, na atualidade, de uma *governamentalidade fascista*, falando da relação entre o avanço do neoconservadorismo atual e das pautas antidemocráticas a partir de sua relação com a racionalidade neoliberal. E essa governamentalidade fascista não vem a ser “uma decorrência contraditória dos fluxos capitalistas, mas sua contrapartida, seu consorte” (p. 140), elencando ainda uma série de elementos que corroboram com sua posição e análise:

[...] a indústria da guerra e o extermínio populacional não são características apenas do primeiro momento do capitalismo, com os campos de concentração do nazifascismo, mas também da atualidade, com as cruzadas militares anti-islâmicas, processos independentistas étnicos que beiram ao fascismo, a chacina da população jovem e negra residente nas periferias brasileiras, o intenso controle nas fronteiras e o abandono intencional de massas populacionais à deriva no grande oceano, em que centenas de imigrantes árabes e africanos se afogam mensalmente antes de chegar a terras europeias (HUR, 2019, p. 142).

Para o autor, situando o contexto brasileiro, esses traços de avanço do neoconservadorismo e dos microfascismos também podem ser percebidos nas manifestações *pró-impeachment* da presidenta Dilma — também analisado pelo autor como um golpe — e nos elementos da campanha presidencial que levou à vitória de Jair Bolsonaro. “Essas manifestações assumiram as duas faces da moeda capitalista: a neoliberal e a neoconservadora-regredida” (2019, p. 149).

Essa compreensão de que a saída de Dilma do cargo de presidente fora um golpe à democracia brasileira, por exemplo, é corroborado pela UBES, UNE e ANPG, além de uma diversidade de outros teóricos, como Marilena Chauí (2016), Djamilia Ribeiro (2016) e Jessé Souza (2016), que colocam esse fato como um dos marcadores que sinalizam para intensificação de forças neoconservadoras e antidemocráticas que passaram a assolar o país e o Estado democrático de direito<sup>26</sup> de forma mais direta e frequente. A saída de Dilma para essas entidades não se deu somente com o argumento jurídico sobre o suposto crime de responsabilidade, mas também se sustentou em uma característica misógina de desqualificação da capacidade de mulheres em ocupar cargos de liderança.

---

<sup>26</sup> Categoria que, pensada dentro dos estudos foucaultianos, deve se problematizada. Como apontado anteriormente, o Estado não é algo fundante ou que é fundado em princípios originários como o direito e a democracia, mas como algo para o qual convergem determinadas relações de poder (FOUCAULT, 2008a).

Essa desqualificação não aparece com algo lateral ao elemento econômico, mas é justamente um dos seus tentáculos de funcionamento, pois não se resumiu à saída de Dilma, mas foi visto também na desqualificação de Márcia Abrahão da UnB — relatado anteriormente —, no assassinato de Marielle, na execução de Matheusa Passarel, estudante da UERJ, na maior frequência de divulgação de notícias falsas contra mulheres que assumem a função de lideranças políticas, dentre outros (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018; UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018; UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTA, 2018).

Sobre essa relação entre os avanços dos microfascismos e o seu componente econômico, Gallo (2016) também sinaliza para mais alguns elementos relacionados ao avanço e ao fortalecimento dos neoconservadorismos e do sentimento antidemocrático no contemporâneo:

Ultimamente temos vivido no Brasil um esgarçamento das relações interpessoais, atravessadas pelas divergências políticas. Se as políticas públicas nas últimas décadas investiram fortemente em práticas afirmativas, visando diminuir paulatinamente as desigualdades sociais construídas e consolidadas por séculos das mais diversas lógicas colonizadoras, paralelamente a elas construiu-se um neoconservadorismo que muitos de nós julgávamos superados. A afirmação dos direitos LGBT é confrontada com um ‘ódio gay’ que nunca foi tão evidente; a afirmação dos direitos dos afrodescendentes é confrontada por um ódio racista que pensávamos não mais existir entre nós (GALLO, 2016, p. 29).

Além do entendimento ao Golpe e contraposição ao mesmo, o julgamento de Lula no processo da Lava-Jato e sua consequente prisão também foi entendido, pelas entidades estudantis, como uma continuidade desse. E pautas relacionadas aos antecedentes e ao próprio contexto eleitoral, no ano de 2018, foram mais alguns dos fatores que aglutinaram atores e entidades aderidos à causa “defesa da educação”. A próxima seção fará algumas considerações sobre tal contexto.

#### **4.3. O entendimento da continuidade do golpe: censuras e ataques à educação e o contexto das eleições presidenciais de 2018.**

O ano de 2018 não teve apenas as eleições presidenciais como marco importante para justificar sua inserção no recorte de análise deste trabalho. Para além da análise dos resultados das urnas da eleição daquele ano, que deram vitória ao presidente Jair Bolsonaro, bem como permitiram uma ascensão, pela via institucional e partidária, de pautas conservadoras para o Congresso Nacional, faz-se necessário atentar para alguns

elementos para além da campanha eleitoral e do voto em si, que estiveram em estreita relação com as pautas dos movimentos sociais e estudantis na defesa da educação.

É possível reunir alguns desses elementos em alguns pontos: a) o posicionamento das entidades estudantis e dos movimentos sociais de recusa à prisão de Lula, bem como a defesa de que o mesmo pudesse ser candidato nas referidas eleições; b) censuras às universidades e atos violentos contra estudantes, movimento que é identificado pelos movimentos de defesa da educação como crescimento de uma “onda fascista” no cenário brasileiro (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p); e c) o posicionamento unificado de contraposição à plataforma eleitoral do ainda candidato Jair Bolsonaro — ou ausência de plataforma e de propostas para o campo da educação, como foi identificado pelas entidades estudantis (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

A contraposição à candidatura de Jair Bolsonaro também é justificada pelas entidades estudantis por associarem as plataformas eleitorais e o próprio candidato com valores fascistas e retrógrados. Dentre esses valores qualificados a partir desses adjetivos, podem ser citados: a criminalização do aborto; a intolerância religiosa — de forma mais direta a intolerância às religiões de matriz africana —; a valorização do modelo de família nuclear-burguesa e de todos os correlatos de um modelo heteronormativo, que “consagram a família tradicional como unidade elementar de organização da sociedade” (CÁSSIO, 2019, p. 16); a deslegitimação da imprensa e de órgãos oficiais de divulgação científica; o desrespeito às entidades de proteção ambiental e órgãos e entidades da sociedade civil relacionados aos movimentos políticos e sociais; os discursos de criminalização dos movimentos sociais, dentre outros.

Sobre tal situação, uma postagem ainda de janeiro de 2018, que divulga uma nota conjunta da UBES e UNE sobre a mudança da sede da Casa do Poder Jovem para Porto Alegre, merece alguns destaques. No site da APNG, a postagem “ANPG em defesa da democracia” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p), publicada em janeiro de 2018, também divulga o mesmo conteúdo da nota, acrescentando apenas o nome da ANPG, agregando ao conjunto UNE e UBES. A nota em questão aponta para o entendimento — na visão não só dessas entidades estudantis — de quais elementos estão envoltos ao julgamento de Lula. Seguem alguns trechos da nota:

Diante da realidade social e política conturbada que o Brasil vive hoje, o Estado Democrático de Direito vem sofrendo retaliações, modificações e ameaças. A hipertrofia do Poder Judiciário — com destaque para a *Operação Lava Jato* —

tem sido braço fundamental para a continuidade do golpe em curso no nosso país. Nesse cenário, no dia 24 de janeiro a 8ª Turma do Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) [...] julgará o recurso do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sobre a sentença do juiz Sérgio Moro. Esse é um processo marcado por perseguições e decisões parciais, sem provas consistentes, sem fundamento jurídico e fruto de tratamento seletivo. Com apenas 30 anos de uma frágil democracia, nosso país já sofre uma nova ruptura quando a presidenta Dilma Rousseff foi afastada da Presidência da República sem crime de responsabilidade, por uma articulação de setores da elite, do parlamento, da mídia e do judiciário. *O que está em jogo no país neste momento não é apenas a condenação de Lula, mas o desdobramento do golpe, um verdadeiro ataque ao estado democrático de direito [...].* Sendo assim, as entidades estudantis, UNE e UBES, reafirmam sua posição em defesa do direito de Lula ser candidato. Vale ressaltar que a Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou nos últimos dias a “Lei Anitivandalismo” (chamada assim pelo governo), que abre brechas para que a guarda municipal possa coibir manifestações. Além disso, o prefeito da capital, Nelson Marchezan, solicitou o Exército e a Força Nacional para atuarem no dia 24 do julgamento e reprimir manifestações. *Ações como essas, evidenciam a perseguição aos movimentos sociais e populares.* Diante de todos esses acontecimentos, a [UNE] e a [UBES] tomam novamente a decisão de transferir simbolicamente a sua sede para Porto Alegre (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p, grifos meus).

Essa transferência simbólica de sede para Porto Alegre também se deu no ano de 1961, por parte UNE, como uma forma de garantir a posse de João Goulart, quando militares tentaram impedir que ela acontecesse após a renúncia de Jânio Quadros, presidente à época. É importante destacar que os atos em defesa da candidatura de Lula à presidência não se deram apenas no local de julgamento do processo. Ainda segundo o site da UNE, o cenário envolveu muitas outras entidades, não só as estudantis:

As frentes Brasil Popular e Povo Sem Medo, formadas por mais de 180 movimentos sociais e sindicais, entre eles a UNE, CUT, CTB, MST, MTST, vão realizar em São Paulo na próxima quarta-feira (24), data do julgamento do recurso do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um ato em defesa da democracia e do direito de Lula ser candidato na eleições deste ano. [...] Para o vice-presidente da UEE-SP, Diego Pandullo, *defender o direito de Lula ser candidato é na realidade a defesa da democracia e da soberania popular* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p, grifos meus).

O receio com o possível impedimento de Lula ser candidato nas eleições presidenciais também se deu por outras vias, para além das manifestações de rua e transferência de sede. Houve também o envio de uma carta, escrita em conjunto pela UNE, pela Federação Nacional de Estudantes de Direito - FENED e por muitos CA's e DA's de diversas universidades do país, endereçada à ministra Carmen Lúcia, à época presidente do Supremo Tribunal Federal - STF. Na postagem “*UNE e estudantes de Direito lançam carta em defesa da presunção de inocência*”, de março de 2018, é disponibilizado o documento na íntegra e vale dar destaque para alguns trechos do mesmo, que aponta para a necessidade de garantia de direito constitucional:



Nós, estudantes de Direito do Brasil, em conjunto com a [UNE], dirigimo-nos à Vossa Excelência, acompanhando o assombro com o qual a comunidade jurídica e a Academia recebem a arbitrariedade institucional que sofre o Direito e o Estado brasileiro [...]. Na véspera do aniversário do terceiro decênio da Carta Cidadã, lutamos para evitar sua precoce extinção prática, cientes das nefastas consequências, explicitadas ao longo da história, de rupturas da ordem constitucional [...]. Diante de tamanha instabilidade, não há como deixar de observar crescente e desproporcional politização que vem adquirindo certos setores do Ministério Público e o Poder Judiciário [...]. Apoiada pelas grandes empresas de comunicação, as decisões e etapas da Operação [Lava Jato] têm pautado a agenda política do país, afetando a institucionalidade política. [...] apelamos a Vossa Excelência, de forma fraternal e esperançosa, que reconsidere incluir na pauta do Plenário desta Egrégia Corte os processos referentes à restrição da presunção de inocência [...]. Nesse sentido, a solicitação de habeas corpus pelos advogados do ex-presidente Lula não versa apenas acerca da liberdade de um pré-candidato à Presidência da República, mas, *envolve a garantia de um direito constitucional extensivo a qualquer cidadão*. Num país com a terceira maior população carcerária do mundo [...], cabe pugnar um esforço do Poder Judiciário na defesa do direito fundamental constitucionalizado da presunção de inocência [...]. Durante a história de nosso país, já se testemunharam outros episódios em que, infelizmente, a omissão da Suprema Corte foi determinante para, inclusive, ratificar grandes injustiças, dentre eles o lamentável incidente em que foi negado provimento ao habeas corpus de Olga Benário Prestes [...]. *Guardadas as devidas proporções, o cenário atual já carrega consigo similaridades dos períodos em que as saídas autoritárias foram cogitadas e, posteriormente, implementadas*. Desse modo, nós estudantes [...], posicionamo-nos e contamos com o senso de Justiça e legalidade de Vossa Excelência e dos demais honoráveis Ministros que compõem a Suprema Corte (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Sabe-se que mesmo em meio a tantas manifestações e apelos populares, envio de cartas e solicitação de *amicus cure* ao STF, a prisão de Lula foi efetivada em 7 de abril de 2018, data em que antes de se apresentar à Polícia Federal para cumprir mandado de prisão emitido pelo juiz de primeira instância Sérgio Moro, discursou em São Bernardo do Campo, em frente ao sindicato dos metalúrgicos do ABC paulista para uma multidão de apoiadores.

Após a efetivação da sua prisão, foram criados diversos manifestos em defesa da democracia e da liberdade de Lula, bem como a criação de comitês pautados por tal temática em escolas e em universidades, além da realização de caravanas e acampamentos em Curitiba, como o intitulado “Marisa Letícia”, ex-esposa de Lula, que morreu em 2017 em decorrência de um AVC. O local de instalação do acampamento se deu a partir de um critério geográfico, nas proximidades da sede da Polícia Federal da referida cidade, onde Lula foi mantido preso. Nesses acampamentos, as entidades também promoviam e enalteciam a produção cultural de estudantes, sinalizando para a relação entre arte e política, educação, cultura e democracia (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). O Circuito de Cultura Secundarista - Circus da UBES,

refundado no ano de 2017, “com a ideia de ser uma rede para as expressões artísticas das escolas” (Ibid), também foi promovido pela entidade nesse acampamento, na sinalização de que a valorização da cultura também seria um caminho de resgate da democracia que estaria sendo ameaçada.

Logo após a prisão de Lula, a UNE também publicou notícia sobre nota emitida pela Frente Brasil Popular, em que relacionava a continuidade de lutas, não somente a de defesa da liberdade de Lula. “A luta pela democracia continuará nos tribunais, nas ruas e nas redes, assim como a luta em defesa da previdência pública e do nosso direito à aposentadoria que está ameaçado de destruição por uma reforma em discussão no Congresso” (FRENTE BRASIL POPULAR *apud* UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Já pensando sobre criação de comitês em defesa da liberdade de Lula e da democracia em escolas e universidades, é sinalizado pela UNE que objetivo da iniciativa é:

[...] travar debates para conscientizar e convencer a ampla maioria dos estudantes sobre a necessidade de se mobilizar. Sabemos que a prisão de Lula representa um ataque sem precedentes e um sério risco à nossa democracia, à liberdade e as prerrogativas individuais, e nós estudantes, que nunca nos furtamos da luta em defesa dessas bandeiras, precisamos estar permanentemente mobilizados e na linha de frente (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Pensando nesses aspectos jurídicos sobre a acusação ou defesa de um presidenciável, vale perguntar qual a relação disso com os mecanismos de defesa da educação? Por que a defesa da candidatura de uma figura também é alocada como horizonte de atuação política de entidades de defesa da educação? Por que isso é colocado de forma tão direta? No documento “Manifesto em defesa da Universidade Pública e da Democracia”, publicado ainda em abril de 2018, a UNE (2018) se posiciona com o entendimento de que “[...] a prisão de Lula representa um ataque sem precedentes e um sério risco à nossa democracia, à liberdade e as prerrogativas individuais” (s/p). E acrescenta:

Em meio a esse ataque a democracia, reafirmamos também o modelo de universidade que defendemos: gratuito, público, democrático, popular, inclusivo e laico. [...] Não permitiremos a aprovação dos Projetos de Lei que tratam da *cobrança de mensalidade nas universidades públicas brasileiras* (Ibid, s/p, grifos meus).

Assim, além do entendimento de que a prisão de Lula fora mobilizada por fatores políticos e não jurídicos, o engajamento das entidades estudantes e de defesa da educação em prol da liberdade de Lula — colocada como correlata à defesa da democracia —, deu-se pelo entendimento de que “a perseguição a Lula *faz parte do mesmo enredo que*

*ataca as universidades e escolas públicas, a nossa soberania e os nossos direitos”* (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p, grifos meus). Mas, que enredo é esse? Conforme foi divulgado por manifesto pela liberdade de Lula, assinado pela UNE e UBES, como também em outras publicações, o presidente da UBES declarou que a prisão de Lula “é fruto de perseguição, que querem condenar não apenas Lula, mas o sonho do desenvolvimento dos mais pobres, *especialmente da juventude*. Por isso estaremos acampados também em Curitiba pela nossa democracia” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). Isso sinaliza para alguns novos deslizamentos nas pautas a serem defendidas, que são colocadas em sequência, sem que se faça algumas análises necessárias, como a de que a defesa da liberdade de Lula é igual à defesa da democracia, que é igual à defesa de direitos, que é igual tantas outras defesas. Nesse mecanismo, o entendimento que se produz é o de que um ataque a um “faz parte do mesmo enredo” do ataque aos outros.

É curioso atentar como a noção de democracia, às vezes, de tão repetida, também parece se esvaziar ao ponto de que ela passa ser resumida na defesa de uma pessoa ser candidata ou não, como se tal categoria estive ligada apenas ao funcionamento do jogo eleitoral. Isso leva a uma decisão que faz pensar: se os diversos e múltiplos ataques fazem parte do mesmo enredo, talvez, seja interessante mapear esse mesmo enredo...

É válido salientar ainda que instalação de acampamentos e a criação dos comitês e caravanas em defesa da liberdade de Lula e da democracia também foram alvos de atentados criminosos. É possível citar o ocorrido no acampamento Marisa Leticia, em 28 de abril de 2018, quando, após o disparo de 20 tiros contra as pessoas do acampamento, duas pessoas foram atingidas. Segundo nota da UBES, o agressor e autor dos disparos rodeou o acampamento primeiramente e gritou contra as pessoas que estavam no acampamento, seguindo, posteriormente, com os tiros contra barracas onde, segundo a entidade, estavam acampados trabalhadores, estudantes, mulheres, sendo algumas gestantes, e crianças de idades diversas. Ainda na mesma nota, a UBES relaciona tal ato com a ascensão do fascismo no Brasil, lembrando que a execução da vereadora Marielle Franco, na cidade do Rio de Janeiro, também foi um vetor desse avanço. Além disso, a nota também aponta que como correspondente desse avanço do fascismo está a expressão do ódio, é presente “na escalada da violência contra a população das periferias, os trabalhadores do campo e da cidade, no genocídio da juventude negra, na ampliação de um estado repressor, que retira direitos e propaga a exclusão social” (UNIÃO BRASILEIRA

DE ESTUDANTES SECUNDARISTA, 2018, s/p). Ao final, a nota cobra investigação e punição do agressor, bem como um chamamento para atos e protesto para o dia primeiro de maio, dia do trabalhador.

A UBES cobra ação imediata dos órgãos competentes na investigação de mais esse crime. Quem tentou nos assassinar no acampamento Maria Leticia não poderá assassinar as nossas ideias e muito menos a nossa luta. O Dia do Trabalho, no próximo primeiro de maio, será marcado por uma grande manifestação em Curitiba [...]. Convocamos a juventude do país para ir às ruas na capital paranaense e em todos os outros estados. O movimento Lula Livre seguirá firme e crescendo, contra o fascismo e em defesa do Brasil (*Ibid*, s/p).

Dentro desse cenário, vale a pena citar também o ataque à *Caravana Lula Pelo Sul*, ocorrido em março de 2018 — ainda anterior à prisão —, quando um dos ônibus da caravana — que saiu da cidade de Quedas do Iguaçu rumo a Laranjeiras do Sul, ambas no estado do Paraná — foi alvo de tiros, um na lataria e outro no vidro, e também teve dois pneus furados por miguelitos. À época, a UNE também lançou nota relacionando tal atentado o identificando como um vetor de ascensão do fascismo no Brasil, conforme dispõe trecho do posicionamento:

Portanto, pra nós é inadmissível, que diante do cenário caótico que vive nosso país hoje, com retiradas de direitos, retrocessos nas mais diversas áreas, inclusive ataques a universidade pública brasileira, surjam ainda ações violentas como essa que nos rememoram aos tempos de ascensão do fascismo, ou mesmo no Brasil, do integralismo. Tentar calar oponentes por meio de uma real tentativa de assassinato, de qualquer cidadão e ainda mais de um ex-presidente constituído enquanto uma grande liderança popular, é uma questão que deve preocupar a todos nós, pois agudiza ainda mais o enfraquecimento do nosso estado democrático de direito. Esse tipo de iniciativa tem raízes em uma escalada conservadora e manifestada por meio do discurso de ódio que tem tomado parcelas da população brasileira, mas que é estimulada por uma elite que teme perder seus inúmeros privilégios, em detrimento dos direitos do povo pobre e trabalhador que por um momento pode ter esperança e dignidade nesse país. Nesse sentido, continuaremos na defesa da Democracia, do direito de Lula ser candidato e de se expressar livremente, repudiando e combatendo qualquer tipo de ameaça a vida e autoritarismo (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Sabe-se que apesar das mobilizações do movimento estudantil e dos movimentos sociais — seja através da pauta de defesa da educação ou não —, Lula não pôde concorrer às eleições presidenciais de 2018 e foi mantido preso por 580 dias. Além da especificidade da defesa pela manutenção da candidatura de um candidato específico, interessa também atentar para alguns elementos envolvidos ao contexto eleitoral que também figuraram elementos importantes de mobilização dos movimentos de defesa da educação, bem como as análises de conjuntura sobre o contemporâneo que essas entidades produzem.

Em publicação intitulada “*O ódio tomou conta do Estado*”, o site da UBES faz alguns apontamentos sobre os atentados sofridos por algumas lideranças políticas, a exemplo do que aconteceu com a caravana e com a vereadora Marielle, apontando também para a disseminação de *fakenews* como instrumento político para o crescimento de uma onda conservadora e fascista no país e em diversos outros lugares do mundo:

Como está se alastrando nos últimos anos, pessoas inflamadas pelo ódio têm se aproveitado do anonimato para reproduzir ideias extremistas e violentas. O problema é que quando o ódio chega ao Estado, que deveria ser imparcial, é que ele assume a forma que dá vida ao fascismo. A falta de mecanismos que combatam isso é perigosa à democracia. A onda do discurso de ódio espalhado pelas redes sociais, alimenta ainda mais as pessoas que estão sendo influenciadas por ideias que flertam com o fascismo. Páginas que defendem o porte de armas, a tortura e a violência tem ainda mais força quando são ‘abraçadas’ por movimentos sociais conservadores e políticos. Figuras que representam o ódio crescente na sociedade brasileira despontam como candidatos à presidência e ao Congresso Nacional. E os cidadãos atingidos pela onda de violência e sensação de insegurança, caem nos discursos. A população precisa estar atenta aos ataques à democracia brasileira, defendendo a punição de quem age se movendo pelo ódio da sociedade (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Isso pontua também para a necessidade de pensar esse “ódio que toma conta do Estado” não como um “Estado odioso”, que através do seu soberano produziria esse sentimento em seus súditos de forma aparentemente individual e privada, mas para o modo como esse sentimento é engendrado e produzido como ferramenta política. Logo, faz-se relevante pensar essa categoria não como um suposto sentimento espontâneo ou mesmo como um sentimento que foi produzido a partir de um Estado maquiavélico e maléfico, mas como uma arma que é agenciada nos efeitos de centralização do poder, que assume algumas características quando é exercitado também através de espaços da política institucional do país.

Tal perspectiva vai além da defesa e da análise de uma candidatura especificamente. Tratando-se diretamente do contexto eleitoral, UNE, UBES e ANPG não apoiaram nenhum candidato especificamente e oficialmente no primeiro turno das referidas eleições, mas fizeram vários apontamentos contrários à candidatura de Jair Bolsonaro, por compreenderem os riscos que seriam postos para o campo da educação e diversos outros segmentos da sociedade, caso o mesmo viesse a sair vitorioso das urnas eleitoras daquele ano. Mas, seja como forma de defesa ou como forma de rejeição, a personificação dos modos de atuação nos modos de defesa da educação na identificação de figuras a serem defendidas ou a serem contrapostas, ainda assim pareceu ser uma característica marcante.

Ainda sobre o contexto eleitoral do ano de 2018, já no segundo turno das referidas eleições, o apoio das referidas entidades ao candidato Haddad, do Partido dos Trabalhadores – PT<sup>27</sup> — que se tornou oponente de Jair Bolsonaro na ocasião —, foi algo unificado pelas entidades estudantis.

Em carta emitida pela ANPG aos pós-graduandos e pós-graduandas e à sociedade brasileira, é apresentado, categoricamente, o posicionamento da entidade, que afirmou que:

O projeto representado pela candidatura de Jair Bolsonaro, assentado no ódio e no obscurantismo, tem impulsionado uma onda de intolerância, colocando brasileiros uns contra os outros e ameaçando a nossa jovem democracia. [...] Por isso, nossa obrigação histórica é colocarmo-nos contra qualquer projeto e candidatos que defendam a tortura, o autoritarismo, expressem discursos fascistas e ameacem a nossa democracia.

Não obstante, Jair Bolsonaro tem sido representante do atraso e da continuidade da equivocada política econômica do ilegítimo Michel Temer que ataca os direitos do povo brasileiro e a soberania do país. O candidato além de defender cortes em direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, defende a Emenda Constitucional 95 que congela investimentos públicos em setores estratégicos para retomada do desenvolvimento nacional, como Educação e Ciência e Tecnologia. Além disso, já proferiu ataques ao Estado brasileiro e contra os investimentos públicos em áreas sociais e estratégicas: ataques ao caráter público do ensino superior; a pretensão em acabar com o Ministério da Ciência e Tecnologia; privatizar as empresas estatais brasileiras — bases para nosso desenvolvimento econômico e científico; e, entregar as nossas riquezas ao capital estrangeiro. Riquezas essas que deveriam estar a serviço do povo brasileiro, como o pré-sal. Jair Bolsonaro representa um projeto privatista e entreguista em escala sem precedente na história do país (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Posicionamentos semelhantes também se deram quando ex-reitores de diversas universidades do país lançaram cartas com declaração de voto no candidato petista, como também o posicionamento da ANDIFES em favor da democracia (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p). Sobre esses posicionamentos, inclusive, a UNE, ao lançar a campanha “Bolsonaro Não” foi acionada na justiça pelos advogados do referido candidato, que solicitaram que a entidade retirasse do ar algumas postagens relacionadas à campanha e a figura do mesmo.

Faz-se necessário mencionar também alguns outros elementos que vão além da contraposição e apoio eleitoral, e que de algum modo, são mais complexos do que tais posturas. Embora ambientado por esse contexto, diversas publicações da UNE nesse período fizeram alusão às práticas compreendidas como censura e violência sofrida pelas universidades e estudantes que se manifestavam a favor e em defesa da democracia. Na

---

<sup>27</sup> A candidatura de Fernando Haddad foi lançada oficialmente em 11 de setembro de 2018. Até então, o registro de sua candidatura figurava como vice de Lula, que fora impedido de concorrer às eleições naquele ano após decisão do STF.

notícia “Estudantes e professores resistem contra a censura nas universidades”, de 25 de outubro de 2018 — já durante a campanha de segundo turno das eleições —, são relatados casos como o que aconteceu na Universidade Federal Fluminense - UFF, onde estudantes protestaram contra a decisão de retirada de uma bandeira com o descritor “antifascista” que estava posicionada na frente do prédio do curso de Direito. Como dispõe a referida postagem, “fiscais do TRE, escoltados pela polícia militar, retiraram a bandeira alegando ser propaganda eleitoral indevida” (UNIÃO NACIONAL DO ESTUDANTES, 2018, s/p). A mesma notícia também divulga que uma aula pública na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, intitulada “*Esmagar o Fascismo*”, foi suspensa por um mandado judicial. E acrescenta que “Pela primeira vez desde a ditadura militar a UNE também foi censurada. O Tribunal Eleitoral Superior exigiu a retirada de matérias do site da UNE em que os estudantes se posicionavam contra o fascismo e o ódio propagados pelo candidato Jair Bolsonaro (PSL)” (*Ibid*, s/p).

Mas antes mesmo da abertura oficial da campanha, foi possível identificar algumas publicações que apontavam para o diagnóstico de ataques às universidades. Tanto a UNE como a UBES e outras entidades posicionadas como atuantes na defesa da educação, analisaram a morte por suicídio, em 2017, de Luiz Carlos Cancellier, ex-reitor da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como um desfecho de perseguição às universidades.

Comentando sobre tal situação à UNE, ainda em maio de 2018, Ubaldo Cesar Balthazar, sucessor de Luiz Carlos na reitoria da UFSC, analisou que:

*Nós estamos vivendo um problema sério de desrespeito a autonomia da Universidade na qual a garantia constitucional da autonomia vem sendo pisoteada. Haja visto o que aconteceu conosco no segundo semestre do ano passado (a prisão, afastamento da universidade e o suicídio do reitor Luiz Carlos Cancellier). Nas reuniões da Andifes, há relatos de inúmeros reitores sobre o desrespeito da autonomia nas universidades. Eu diria que é um momento político delicado porque passamos por um processo eleitoral e aguardamos a decisão do presidente da República para aceitar ou não a lista tríplice que foi encaminhada (para decidir sobre a nova reitoria). Não é momento de bravatas, mas de defender a autonomia da universidade no que diz respeito a pesquisa, ensino, gestão, extensão. Afinal, é o que diz a Constituição Federal. Na mídia e na reunião em Brasília falamos muito disso. A Universidade não pode ficar refém de autoridades que não sabem o que é Universidade autônoma. Infelizmente, já perdemos a autonomia financeira, mas não podemos abrir mão de uma autonomia científica, didática, acadêmica* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

É válido situar que Cancellier foi acusado pela Polícia Federal - PF de não tomar medidas que impediriam deficiências na aplicação de recursos financeiros no programa de educação à distância. O mesmo foi preso temporariamente na *Operação*

*Ouvido Moucos* e impedido de retornar à Universidade. “No entanto, apesar da Polícia Federal anunciar a ação em sua página do Facebook com as hastags #euconfionapf e #issoaquiepf nada foi provado” (Ibid, s/p). E assim como aconteceu na UFSC, autoridades universitárias da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF também foram conduzidas coercitivamente à PF, o que, no entendimento das entidades, fez com que as universidades públicas passassem a ser “alvo de manobras arbitrárias de setores do poder judiciário e espetacularizadas pela mídia” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Além disso, ainda em 2018, algumas ofertas de disciplinas em algumas universidades sobre o processo de *impeachment* de Dilma — intituladas como “Golpe de 2016”, com algumas variações de acréscimo — foram alvos de censura pelo MEC, que só voltou atrás na decisão de impedir as ofertas dessas disciplinas após ampla mobilização da comunidade acadêmica como um todo<sup>28</sup>.

No próprio espaço das universidades, os professores Gilberto Maringoni, Giorgio Romano e Valter Pomar foram chamados, em julho de 2018, para comparecerem a uma Comissão de Sindicância Investigativa instaurada na Universidade Federal do ABC - UFABC, após denúncia anônima de apologia ao crime por conta do lançamento do livro “A verdade vencerá”. A justificativa para abertura da sindicância se deu também pelo fato desse lançamento ter ocorrido no espaço físico da referida universidade. No entendimento da ANPG, a abertura desse processo administrativo feriu a autonomia didática e científica das universidades, que é considerada como condição de possibilidade para a construção de um pensamento crítico. A entidade ainda reforçou a importância de que a universidade esteja aberta para o livre debate de ideias, posicionando-se “em defesa da democracia e de uma Universidade Pública, laica e gratuita baseada na liberdade de expressão do corpo docente das Universidades assim como de seus alunos” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

É possível citar também os casos ocorridos com o Almirante Othon, do Programa Nuclear brasileiro, preso por acusações de corrupção, e do pesquisador Elisaldo Carlini, que devido à sua pesquisa sobre utilização da Cannabis para uso medicinal, foi convocado para depor na polícia por ser acusado de fazer apologia ao uso de drogas. Sobre o caso, a intimidação sofrida pelo pesquisador, não só a ANPG como também a

---

<sup>28</sup> A pioneira na oferta de disciplina com esse teor foi a Universidade de Brasília - UnB, com o professor e pesquisador Luís Felipe Miguel, do departamento de Ciência Política, que divulgou a oferta da disciplina “O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil.



SBPC e a Academia Brasileira de Ciências repudiaram veemente o fato. A ANPG apontou que “acusar o Dr. Carlini de apologia às drogas equivale a *criminalizar a inteligência e o conhecimento técnico-científico*” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p, grifos meus).

Ameaças anônimas, via mídias sociais, foram direcionadas à professora Dra. Débora Diniz - vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB e coordenadora da Pesquisa Nacional do Aborto, um dos principais estudos nacionais sobre os efeitos do aborto ilegal no país e os danos e riscos à saúde das mulheres. As ameaças se deram pela postura da professora em defender a descriminalização do aborto até a décima-segunda semana de gestação como um direito da mulher. Reproduzindo nota do departamento de pós-graduação ao qual a referida professora está vinculada, a ANPG também acrescentou que durante a tramitação no Supremo Tribunal Federal - STF da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 54, em que foi julgado o direito de antecipação terapêutica de parto para mulheres em gestação de fetos anencefálicos, a docente também foi vítima de ameaças e práticas intimidatórias semelhantes às descritas inicialmente (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Não só a intimidação a professores e suas respectivas pesquisas caracterizou esse cenário. A UBES, em agosto de 2018, também relatou casos, no Paraná, em que estudantes que participaram das ocupações estudantis no ano de 2016 foram notificados com sentenças em que deveriam pagar à União valores que variavam entre R\$ 700 e até R\$ 30.000 por terem participado do movimento das ocupações escolares. O estado, inclusive, foi um dos pioneiros no movimento das ocupações escolares. O envio das sentenças se deu na gestão de Beto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, que foi governador do estado de Minas Gerais de 2011 a 2018, acusado pela UBES e outras entidades, de não dar prioridade para a educação, além de ter sido acusado de corrupção por desvio de verba da educação pública (GIMENES *et al*, 2018).

A entidade relatou que as sentenças destinadas aos estudantes, em sua maioria entre 17 e 19 anos, já passavam de 100, à época. E contextualiza que “apesar das escolas terem sido desocupadas no mesmo ano, na maioria dos casos dentro dos prazos e após mutirão para organizar o espaço, os processos de restituição de posse requeridos pelo estado do Paraná seguiram na Justiça” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). A medida foi entendida como como uma retaliação aos

movimentos estudantis e de juventude, como também uma forma de fazer com que novos estudantes se sentissem intimidados a participar de movimentos políticos com esse teor, considerando também como grave o fato de o julgamento dessas sentenças ter se dado em primeira instância, não dando nenhuma oportunidade de defesa por parte dos estudantes. Como resposta a essa perseguição, aponta que a União Paranaense dos Estudantes Secundaristas – UPES construiu a campanha “*Anistia Já*” pela anulação dos processos, visto que as escolas já haviam sido desocupadas no mesmo ano. Reproduzindo fala de Ana Sousa, do coletivo Advogados e Advogadas pela Democracia, Justiça e Cidadania – ADJC, há o questionamento de:

Que tipo de processo é este em que um estado, com toda a sua força, movimentando o seu poderio contra estudantes, jovens de origem pobre, de escolas estaduais, que não têm advogados? Processualmente falando, é um absurdo. Mas, infelizmente, estamos numa era de absurdos dentro do processo jurídico brasileiro (SOUSA *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Situação semelhante também aconteceu em 2018 com os estudantes vinculados ao DCE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, quando estudantes foram autuados pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre — à época representada pelo prefeito Nelson Marchezan, do PSDB — com a possibilidade de serem multados em até R\$ 400.000 por terem organizado e participado de ato no dia 17 de agosto — em comemoração ao dia do estudante — e em defesa do passe livre estudantil, que estava em vias de ser cortado.

Retomando aos casos de Elisaldo e Othon, vale acrescentar também que ambos foram debatidos na 70ª Reunião Anual da SBPC ocorrida em julho de 2018, com produção de moção, apoiada pela ANPG, que não entendeu tais casos como fatos isolados, mas inseridos dentro de uma conjuntura de ataque à educação, às universidades e à pesquisa. Na moção “*Em defesa da autonomia didático-científica das universidades brasileiras*”, tendo como destinatário a Presidência da República, o MEC e o Conselho Nacional de Educação, é contextualizado que:

Brasil do golpe, deixa marcas nocivas para o desenvolvimento do conhecimento científico, dentre elas, a *censura e inibição do pensamento crítico*. Desde 2016, acompanhamos diversas *investidas contra a universidade e a intelectualidade brasileiras* [...] O processo de criminalização da ciência brasileira e de suas instituições está em curso e necessita de reação uníssona da comunidade científica. *Um país sem liberdade de pensamento crítico é um país desprovido de instrumentais para transformar sua própria realidade e conduzir autonomamente seus próprios rumos*. Por liberdade e autonomia didática e científica das universidades brasileiras! Em defesa do pensamento crítico e contra a criminalização da ciência e dos cientistas brasileiros! (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

A monção ainda associa os atuais elementos dessas censuras com elementos vivenciados pela censura durante o Regime Militar. Na postagem intitulada “50 anos do AI-5: um triste legado para a ciência”, é disposta a relação entre o cerceamento da atividade da pesquisa e a perseguição a pesquisadores com o autoritarismo, expondo algumas semelhanças entre as censuras daquele regime e as atuais perseguições que acontecem mesmo sob o signo de regime democrático. Apresentando os dados disposto no projeto *Ciência na Ditadura*, o levantamento de Alfredo Tolmasquim, um dos colaboradores do referido projeto, apresenta que 471 cientistas foram perseguidos durante a ditadura militar.

Tolmasquim revelou que [...] foram identificadas pessoas que sofreram violações em sua trajetória acadêmica, como as que prestaram concurso ou concorreram a bolsas de pesquisas e não foram chamadas porque estavam em uma lista de procurados pelos órgãos de repressão. Ele cita o caso da professora do Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP), Ana Rosa Kucinski Silva e do marido Wilson Silva, em abril de 1974. [...]. A USP chegou a afirmar que houve abandono de emprego. Somente no ano passado, com os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, ficou comprovado que foram mortos por agentes da repressão. A Ditadura também não perdoou uma das mais importantes instituições de ciência do Brasil: a Fiocruz. Segundo a cientista social e pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz (COC), Wanda Hamilton, com o golpe militar os recursos anteriormente destinados para pesquisas foram desviados para outros fins pela presidência, e os pesquisadores tiveram que buscar fontes alternativas [...]. Porém, os pesquisadores continuaram a ser perseguidos e muitos laboratórios, como o de Hematologia, então coordenado por Walter Cruz, foram fechados por falta de financiamento (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Além da referência ao projeto do *Ciência na Ditadura*, a postagem também cita o livro “O Massacre de Manguinhos”, do escritor Herman Lent, que fala de ataques à Fiocruz, também no período da Ditadura, como a extinção de linhas de pesquisa na instituição, a retirada de estagiários e estudantes ligados a cientistas cassados, o fechamento do laboratório de neurofisiologia e tal como aconteceu com a UnB recentemente, o impedimento de construção de parcerias com outras instituições a fim de angariar recursos. “De acordo com o livro, o argumento utilizado pelo regime para a abertura de inquéritos era o de que havia na Fiocruz espaços de ‘discussões subversivas’” (Ibid, s/p). É interessante perceber que nessa época os ataques também se concretizavam com a asfixia financeira, mas também se utilizavam de um aspecto moral, na acusação do subversivo. Hoje, esse tom parece estar caracterizado pela acusação da balbúrdia.

Salientando para a importância da produção de conhecimento e da liberdade intelectual, e como esses fatores podem ser ameaçados por regimes políticos ditatoriais, a

ANPG também publicou em seu website o manifesto “Cientistas pela Democracia”, assinado por mais de seiscentos pesquisadores e cientistas brasileiros, expondo que:

*A ciência, como bem público, precisa do ambiente democrático para progredir e produzir seus benefícios. Os regimes autoritários muito frequentemente instrumentalizam a ciência para fins contrários aos interesses da sociedade. A boa ciência necessita da crítica e do contraditório, do reconhecimento das diferenças e do respeito a opiniões divergentes, todas características que somente podem florescer em ambiente democrático. As imperfeições do processo democrático necessitam correções, porém nunca deverão servir de pretexto para que renunciemos à democracia. Também repudiamos, com veemência, toda e qualquer apologia à tortura, as inúmeras formas de violação e as ameaças à preservação do meio ambiente praticadas por regimes autoritários do passado e do presente. O fazer ciência pela vida, pelo progresso social, pelo bem estar da população, passa pela garantia da manutenção das liberdades, dos direitos humanos, pela pluralidade de ideias, pela eliminação da intimidação, da discriminação e da tortura, e pela oposição a qualquer tipo de violência, qualquer que seja sua motivação (étnica, de gênero, sexualidade, posição política ou qualquer outra). Necessitamos sempre aperfeiçoar e consolidar a democracia para que a ciência avance e possa contribuir para as transformações sociais, tão necessárias à nossa sociedade (CIENTISTAS PELA DEMOCRACIA, 2018, p. 1, grifos meus).*

Percebe-se que nesse manifesto, há o entendimento do componente democrático como condição de possibilidade para a emergência do pensamento livre, algo que é considerado essencial para o desenvolvimento da ciência, embora também admita que essa possa ser instrumentalizada para outros fins que não os do progresso social, com contribuições para transformações sociais.

Nessas narrativas ambientadas por nesse cenário, a pauta “defesa da democracia” é o que pareceu aglutinar os elementos como defesa da educação, defesa da ciência, defesa das universidades etc. O embate que é colocado é a luta entre democracia versus autoritarismo, de modo que os aspectos vinculados ao campo da educação passam a ser aglutinados nesse primeiro bloco. Na contiguidade de comemoração dos 30 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988, a defesa da constituição como uma defesa da democracia pareceu ter grande visibilidade, bem como a alegação de que democracia e constituição estariam sob ameaça em virtude também do contexto eleitoral.

Falando sobre a necessidade de selar o pacto pela democracia brasileira, dirigente das ANPG assim se pronunciaram:

A Constituição está sob ataque. Ela que tem como característica fundamental o bem estar social e assegurar ao cidadão serviços públicos de qualidade e direitos trabalhistas está sendo subjugada. Vivemos um Estado de exceção onde as instituições brasileiras estão diante de uma crise institucional profunda [...]. Precisamos defender a Carta de 1988 e fazer uma retomada do pacto democrático feito há 30 anos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Pensando numa inflexão a essa suspeita sobre a defesa da educação vir a reboque da defesa da democracia e da constituição, a partir de 2019 isso pareceu sofrer uma inversão, visto que o campo “defesa da educação” é o que pareceu trazer e aglutinar uma série de outros elementos, fazendo também um sistema de revezamento entre o que passaria a ser figura ou fundo nos agenciamentos de algumas pautas.

Ainda situando alguns outros elementos que compuseram o quadro da censura e dos ataques às instituições formais de educação e aos membros que dela fazem parte, em postagem do dia 26 de outubro de 2018, cuja manchete foi “*Universidades são invadidas e censuradas como na época da Ditadura*”, a UNE fez um levantamento de diversos casos lidos como arbitrariedades, apontando, mais uma vez, esses acontecimentos não como fatos isolados, mas como um conjunto que compõe o próprio enredo de tentativa de minar o exercício do pensamento e os aspectos democráticos necessários a tal exercício. Essa ressalva em “como na época da Ditadura” parece marcar também o posicionamento de diferenciação entre democracia versus autoritarismo, salientando para a necessidade da defesa da primeira, que seria também uma defesa das universidades.

Tais casos, para a entidade, além de serem “absurdos do ponto de vista jurídico” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p), apontam para um cenário de cerceamento das liberdades e ataque à democracia de forma mais ampla, e não só às universidades. Assim, um ataque à democracia que é feito através também das universidades e outras instituições educacionais, de modo que esse ataque, juntamente a uma série de outros, pode ser entendido como a construção do enredo dos ataques aos direitos e liberdades políticas e sociais, permitindo a ascensão de regimes autoritários:

Até agora a UNE tem conhecimento que tiveram atividades interrompidas, material apreendido, foram notificadas pelo Ministério Público ou receberam a visita da Polícia as seguintes universidades públicas: UFRRJ; UFPB; UERJ; UFU; UFAM; UCP; UniRio; UEPB; UFMG; UFG; UNEB; UCP; UFMS; UFRJ; UFERSA; Unilab; UFF; Unifei; UFBA; UFCG; UFMT; UENF; UEPA; UFGD; UNESP Bauru; UFSJ; UFRGS; UFFS e IFB. Na Paraíba, membros do Tribunal Regional Eleitoral (TRE), estiveram na quarta-feira (24) na Universidade Estadual da Paraíba para interrogar uma professora (*Ibid*, s/p).

A ANPG também dedicou uma publicação específica para expor uma situação ocorrida na Universidade Federal do Paraná - UFPR, onde o Tribunal Regional Eleitoral do referido estado proibiu a realização de uma reunião entre os estudantes dessa universidade com o objetivo de discutir a violência no contexto das eleições presidenciais à época. Segundo dispõe a notícia, a reunião, intitulada “*Reunião Aberta: #EleNão*”, estava sendo organizada pelo Diretório Central dos Estudantes - DCE da UFPR e abordaria também a

situação de um jovem que fora agredido na Reitoria da referida universidade por apoiadores do candidato Jair Bolsonaro - PSL por usar um boné do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p). Na decisão judicial, foi usado como justificativa de “suposta irregularidade de propaganda a ser veiculada em imóvel pertencente à administração pública indireta da União” (PORTAL PARANÁ, 2018, s/p), sendo citada também o artigo 73 da Lei 9.504/2017, que não permite o uso de imóveis públicos em favorecimento de candidatos.

Além das tentativas e efetivação de censuras, algo que merece ser apontado — que foi destacado nas denúncias feitas pelos dos movimentos de defesa da educação — foi o caso de estupro sofrido por uma estudante da Universidade de Fortaleza - Unifor. Na notícia intitulada “Estudante da Unifor sofre estupro por motivações políticas”, publicada no site da UNE em 26 de outubro, é informado que o caso está sendo investigado pela Polícia Civil por meio da Delegacia de Defesa da Mulher - DDM, como também informa sobre o protesto mobilizado pela comunidade acadêmica contra o ocorrido. A postagem também traz, respectivamente, trechos de posicionamentos do DCE da referida universidade, como também da comissão de Direitos Humanos da OAB do estado do Ceará:

Por entendermos que se trata de uma situação inaceitável que vai além de um caso isolado, estamos acompanhando de perto o ocorrido e lutaremos para assegurar a proteção integral da vítima e seus familiares. O nosso compromisso entretanto, vai além: Nós precisamos garantir que situações como essas não se repitam (DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIFOR *apud* UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

A aluna já havia comunicado as ameaças que sofria há vários dias às autoridades competentes, mas infelizmente a ameaça se concretizou [...] É lamentável e repugnante o nível que se chega nessas eleições. É preocupante o empoderamento de grupos que repercutem o discurso de ódio (COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA OAB *apud* UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Essas situações elucidam que o contexto das eleições de 2018 — que não se resumiu ao período oficial de campanha eleitoral — foi ambientado por um clima de tensão, inúmeras manifestações (não só do movimento estudantil), instabilidade e violência. Essas manifestações se deram tanto em apoio como também em rejeição às ideias e posicionamentos de Jair Bolsonaro, sendo essas últimas aglutinadas pelo descritor e hashtag “#EleNão”, usado nas manifestações de rua e também nas redes sociais digitais de diversas entidades, não só vinculadas ao campo da educação, como elucidada uma

notícia/chamamento feito em conjunto pela UNE, UBES e ANPG dias antes do primeiro turno das eleições — para somar força à luta das mulheres contra o que entendem como ascensão do fascismo —, sendo a iminente vitória de Jair Bolsonaro a identificação de uma das vias dessa ascensão.

Conforme dispõe a notícia “UNE, UBES e ANPG convocam as mulheres brasileiras para os atos do dia 29”, é informado que “são as mulheres que estão mobilizando através das redes, com a criação de grupos e por meio da hashtag #elenão, fazendo das redes uma ferramenta de organização para as ruas e \*urnas\*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

É válido acrescentar também que o atentado sofrido por Jair Bolsonaro durante ato de campanha em Minas Gerais, em setembro daquele ano, ao ser perfurado com uma faca na região da barriga, também modificou alguns rumos da campanha, como também deve ser identificado como um dos fatores que caracterizam o quadro de tensão e instabilidade política dessa temporalidade. Em nota conjunta da UNE, UBES e ANPG, as entidades assim se manifestaram sobre o atentado:

Reafirmamos nosso repúdio à atitudes e discursos que estimulam ódio e a violência e nosso compromisso com a garantia de um ambiente sadio para o debate de ideias e projetos dentro e fora do processo eleitoral para que o Brasil possa encontrar o caminho para as crises que assolam o povo brasileiro. Estimamos nossos votos de recuperação ao candidato e que os fatos desta tarde sejam prontamente apurados e que o ambiente eleitoral, tão caro a nós, brasileiros, seja espaço de diálogo e exercício da cidadania (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

O acontecido rendeu a Bolsonaro mais visibilidade para além do âmbito nacional, em contrapartida ao seu curto tempo de televisão disponível durante a campanha, fazendo com que ficasse mais conhecido para outro conjunto de eleitores. Esse cenário tumultuado, como é sabido, rendeu-lhe a vitória nas urnas. Mas logo após o resultado, uma nota conjunta da UNE, UBES e ANPG foi divulgada com um chamamento para o fortalecimento da luta em defesa da educação em virtude da iminência e intensificação dos ataques que a educação passaria a sofrer, ainda mais, através da vitória do candidato.

Segundo as referidas entidades, os ataques passariam a se intensificar, pois:

Venceu o candidato que ameaça as universidades e escolas, os direitos sociais, a gratuidade de nossas instituições públicas, o investimento na educação e na ciência e a liberdade de organização. Venceu a mentira espalhada pelas redes sociais, um projeto que enganou boa parte do povo brasileiro. Resultado produzido por essas mentiras com uso de caixa 2, vomitando violência, ódio e, sobretudo, retirada de direitos. Tudo isso com o aval das instituições, como TSE e STF, que consideraram a eleição como “normal”, onde um jovem foi assassinado em carreta de Haddad por apoiadores de Bolsonaro. Por isso convocamos os estudantes a se organizarem, não deixaremos tirarem o que é

nosso, continuaremos lutando pela democracia e por uma educação de qualidade e para todos. Que organizemos Assembléias Gerais dos Estudantes em todas as universidades do Brasil. É preciso fortalecer e defender o caráter gratuito das instituições públicas e a livre organização estudantil por meio das entidades estudantis. O presente promete luta. Precisamos estar unidos e organizados para resistir (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Em evento de Caravana da UNE, na Universidade Federal do Pará - UFPA, foi reafirmado o temor com os anos seguintes com a mudança da agenda política no poder executivo, no que diz respeito ao retrocesso em algumas conquistas de anos anteriores:

Nós, estudantes que construímos a resistência neste processo eleitoral sabemos que não será fácil o próximo período, nosso presidente eleito já deixou bem claro que o projeto que defende é contra o ensino gratuito e a organização estudantil. Se não nos organizarmos seremos atropelados e podemos perder tudo que conquistamos como as cotas e o Reuni (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

O resultado das urnas implicou também em novas mobilizações de organização de assembleias estudantis, novos atos de rua convocados pelas Frentes Brasil Popular e Povo sem Medo, que anunciaram o reconhecimento do resultado das urnas, mas demarcaram que não aceitariam retrocessos no que diz respeito à retirada de direitos da classe trabalhadora.

Entretanto, isso também esteve contíguo a situações como: a) suspensão de aulas na Fundação João Pinheiro, em Minas Gerais, na terça seguinte ao resultado das eleições, devido à circulação de vídeo onde o recém-eleito presidente cita nomes de nove professores da instituição, acusando-os de doutrinadores; b) circulação do vídeo de um estudante do curso de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie afirmando que a “negraizada vai morrer” em virtude do resultado das eleições; c) repasse de uma imagem da comunidade estudantil da Faculdade de Engenharia e Arquitetura da Universidade de São Paulo - USP, onde um conjunto de alunos em sala de aula da faculdade seguravam armas e cartazes escritos com os seguintes descritores “está com medo, petista safada?”, e era acompanhada de frases como “nova era” e “B17”, em alusão à vitória de Jair Bolsonaro, que teve como número de votação o 17; d) no curso de engenharia mecânica da Universidade Federal de Uberlândia - UFU houve a circulação de vídeo em que uma pessoa pergunta se já estava liberado agredir gays, o que rendeu um protesto organizado pelo Diretório Acadêmico da instituição com a participação de cerca de 600 estudantes contra a homofobia; e) a iniciativa de Ana Caroline Campagnolo — autodeclarada como conservadora, antifeminista e apoiadora do projeto Escola Sem Partido —, que foi eleita também nas eleições de 2018 deputada estadual em Santa Catarina pelo PSL — mesmo



partido à época de Jair Bolsonaro —, de criar via whatsapp um canal para que estudantes pudessem denunciar professores que criticassem o presidente eleito e; f) o retorno da discussão sobre o projeto Escola Sem Partido em sua versão 7180/14 no plenário da Câmara dos Deputados (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018; UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018).

Esses elementos sinalizam para o amplo conjunto de funcionamento da racionalidade neoliberal, que além de operar com a política da austeridade na retirada de direitos e ampliação das formas de exploração, também necessita reatualizar algumas facetas conservadoras, a fim de pôr em circulação sua tecnologia de poder e de dominação.

Por isso, é válido demarcar que o entendimento sobre o funcionamento da racionalidade neoliberal não toma a educação como a única via possível. Mas a ideia em tomar essa análise através do campo da educação é a de que a postura de “defesa da educação” parece conectar e reagir a vários elementos do neoliberalismo no que diz respeito à destruição de políticas sociais — mesmo nos países em que essas políticas foram construídas tardiamente. Além disso, essa defesa também questiona a saída de cena do Estado na responsabilização pela manutenção de direitos considerados básicos e fundamentais como saúde, educação, habitação, cultura etc., mesmo que em muitos países o Estado nunca tenha entrado efetivamente nessa cena.

Do mesmo modo que Foucault (2009), na obra *Vigiar e Punir*, descreveu com riqueza de detalhes o funcionamento do poder disciplinar que atravessa a escola, a fábrica, a prisão e os hospitais, a intenção neste trabalho de caminhar nessa perspectiva é a de pensar como elementos do campo empresarial, por exemplo, também adentram as instituições de educação e vice-versa, e como os movimentos de defesa da educação podem ou não reagir a isso. É também nessa comunicabilidade que é possível perceber como inúmeras organizações, sindicatos, coletivos e demais segmentos da sociedade civil podem compor, mesmo que provisoriamente, uma narrativa de defesa da educação, mesmo que defendam pautas tão específicas e, aparentemente, incomunicáveis.

Para tanto, o próximo capítulo abordará alguns desses aspectos relacionados aos tensionamento da defesa da educação no que diz respeito ao funcionamento dessa racionalidade econômica.

## **5. ATAQUES AO EXERCÍCIO DO PENSAMENTO ATRAVÉS DE ATAQUES À ESCOLA E UNIVERSIDADE: RESISTÊNCIAS E PROPOSIÇÕES DOS MOVIMENTOS DE DEFESA DA EDUCAÇÃO**

Os ataques à educação identificados na espacialidade e temporalidade deste trabalho, ainda que dispendo de alguns alvos específicos — os cortes de verbas —, foram percebidos pelas entidades aqui analisadas como um ataque amplo à educação e, sobretudo, um ataque generalizado à educação pública, que tem como correlato um também ataque e menosprezo generalizado a tudo que é público.

Para além da restrição orçamentária às universidades, o que se percebeu foi um próprio ataque à instituição Universidade e, sobretudo, à universidade pública. Para além do cerceamento da autonomia didático-científica e financeira das instituições de ensino, um ataque à figura do professor ou professora. Para além da tentativa de delimitar o que pode ou não ser ensinado nas escolas e universidades, tal cerceamento foi entendimento como um próprio ataque às possibilidades de transformação social que podem ser mobilizadas através da escola e da universidade públicas (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019; UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020).

Esses ataques, que podem ser identificados através de direcionamentos específicos, ao mesmo tempo também permitem ver a sistematicidade, nem sempre coesa e homogênea, de atuação dos eixos relacionados ao campo econômico, ao cenário político-democrático e aos costumes, no jogo de ataque e defesa da educação.

Na busca de mapear alguns dos cruzamentos entre esses eixos, os tópicos seguintes colocarão em visibilidade algumas das temáticas agenciadas com maior força no jogo de ataque e defesa da educação. Além desse exercício de pôr em visibilidade, será possível também atentar para alguns mecanismos utilizados pelos movimentos de defesa da educação que ao buscarem fazer frente e operar resistências às técnicas e estratégias da racionalidade neoliberal, não saem ilesas às possibilidades de também serem capturadas por essa lógica.

Dando início a esse mapeamento, deslocando do escopo das publicações da UNE, UBES e ANPG, lançar alguns apontamentos sobre o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE se faz interessante, visto que ele permite acompanhar alguns

acontecimentos relacionados ao Plano Nacional de Educação - PNE do decênio 2014-2024, fornecendo também mais alguns elementos sobre a atuação e percepção do movimento de defesa no que diz respeito às questões relacionadas aos ataques e defesa à educação na sobreposição desses eixos. A análise do PNE (2014-2024), portanto, permitirá uma visão panorâmica sobre alguns desses acontecimentos e, por sua vez, também ajudará a localizar melhor a dinâmica de funcionamento dos referidos eixos de movimentação dos ataques e defesa da educação. O tópico seguinte, então, fará alguns apontamentos sobre o Plano Nacional de Educação referente ao decênio de 2014 a 2024.

### **5.1. O rompimento com o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).**

Neste tópico serão abordadas algumas questões sobre o processo de construção do PNE (2014-2024) e como algumas diretrizes elaboradas e instituídas no referido documento saíram do foco da agenda educacional do país, recentemente, na medida em que os enredos da cena política se transformaram a partir de uma inclinação para pautas mais conservadoras e de cerceamento de direitos políticos e sociais, transformando também as pautas e bandeiras agenciadas pelos movimentos de defesa da educação.

A atenção para a atuação do FNPE mobiliza mais alguns elementos de diagnóstico sobre o contemporâneo brasileiro e conecta alguns dados históricos que permitem analisar como os movimentos de defesa da educação, em sua articulação com os movimentos políticos e sociais, têm reagido a determinado cenário engendrado por determinada agenda econômica. Destarte, tal reação também não deve ser entendida apenas como uma resposta à gestão do executivo personificada em Jair Bolsonaro.

O FNPE surge com o entendimento de que um pacto entre a sociedade civil organizada e o Estado foi rompido quando Michel Temer assumiu a presidência da República em 2017, após o impedimento de Dilma Rousseff, que teve que deixar o cargo da presidência em decorrência de um tumultuoso processo de *impeachment*, ocorrido no ano anterior. Tal pacto, na visão do FNPE, firmado entre sociedade civil organizada e o Estado, estabelecia que:

*[...] um projeto de desenvolvimento nacional sustentável e soberano do Brasil não prescinde — pelo contrário, necessita — de uma educação verdadeiramente democrática, a qual só se assegura por meio do fortalecimento da educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade e, de outro lado, da regulamentação da educação privada, com a exigência do cumprimento do papel do Estado no controle, regulação, credenciamento e avaliação da educação, com as devidas referências sociais (FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 1, grifos meus).*

O referido fórum entende que esse pacto foi rompido, pois após o impedimento de Dilma Rousseff de ocupar o cargo da presidência, o cumprimento de diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação - PNE do decênio 2014-2024 foi inviabilizado. E o PNE, até o ano de 2014, também tem uma história vinculada à construção de equipamentos de gestão, na década anterior, como o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Juventude, as conferências nacionais e o Fórum Nacional de Educação.

Segundo apontamentos da UBES, foram nesses espaços que foram construídos o Plano Nacional de Educação, a aprovação dos 50% dos royalties do pré-sal para a educação, os 10% do PIB, a PEC da Juventude. E trazendo uma análise de conjuntura sobre a construção e o funcionamento desse sistema de conselhos, a UBES também aponta que: “ficou demonstrado que era possível governar a partir de longo debate com a sociedade. Essa política de conferências, conselhos e fóruns sem dúvida foi um marco no processo de democratização das decisões” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). E acrescenta que foi durante a primeira Conferência Nacional de Educação que foi colocado pela primeira vez a meta dos 10% do PIB para a educação e objetivos de expandir o ensino público, melhorar a condição física das escolas e a remuneração dos professores.

Especificamente sobre o PNE do decênio 2014-2024, aprovado em 2014 após 4 anos de tramitação, é sabido que o mesmo tem a elaboração de 20 metas, com 253 estratégias, construídas e debatidas durante todo o processo de proposição e tramitação do plano<sup>29</sup>. A aprovação desse plano, inclusive, fora algo comemorado pelas entidades estudantis. Em publicação, após sua aprovação em plenário da Câmara dos Deputados em 2014, presidentes da UBES e UNE, à época, assim demarcaram, respectivamente, o acontecimento:

É um grande marco na história de lutas do movimento estudantil. A educação precisa de planejamento e o PNE traz isso, além de mais investimentos e garantia de duplicar vagas no ensino técnico e o número de creches. A UBES, através da batalha de milhares secundaristas *foi o motor dessa conquista*, se fazendo mais uma vez presente na construção da educação brasileira (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2014, s/p, grifos meus).

Conquistamos a maior vitória da educação brasileira! Aprovado o Plano Nacional de Educação! Isso significa democratização do acesso à universidade, erradicação do analfabetismo, qualidade da educação básica e valorização do professor! O Brasil finalmente tem um projeto transformador para sua educação,

---

<sup>29</sup> Para maior detalhamento dessas metas, bem como atenção ao debate sobre como foram construídas, ver documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

que deverá estar conectada com os desafios maiores de nossa nação! *Essa conquista tem, indiscutivelmente, o carimbo da União Nacional dos Estudantes* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2014, s/p, grifos meus).

Entretanto, segundo o FNPE e outras entidades estudantis — a exemplo da UNE, da UBES e da ANPG —, o horizonte de proposição à época da aprovação do PNE modifica-se profundamente nos anos seguintes. Para diversas organizações de defesa da educação, uma das metas do PNE que passou a ser inviabilizada a partir da implementação da política de governo com Temer à frente do Governo Federal, foi *destinação de 10% do Produto Interno Bruto - PIB para a educação brasileira*, uma pauta de reivindicação histórica do movimento estudantil.

Alguns dos fatores que passaram a inviabilizar essa e outras metas, no entendimento do FNPE, foi a mudança na política de taxaço do petróleo no ano de 2017, que passou a ser vinculada ao mercado internacional — sofrendo variações de preço de acordo com esse — e a entrega dos royalties do *pré-sal* para interesses e capital estrangeiros, bem como a aprovação da Ementa Constitucional 95 — a “PEC da morte” e/ou “PEC do Fim do Mundo” —, citada anteriormente.

Sobre as mudanças na taxaço de petróleo, a ANPG publicou a cartilha “Pré-sal Para o Desenvolvimento Nacional”, na qual contextualiza as matérias-primas exploradas no Brasil com alto valor econômico, mas que não viabilizaram transformações no grau de dependência no que diz respeito ao desenvolvimento.

Pau-brasil, Cana-de-açúcar e Ouro, bens nacionais que foram explorados, mas que nunca se converteram em insumos para o desenvolvimento de um projeto nacional de soberania e independência. Enquanto diversas nações gozavam de revoluções industriais e tecnológicas, entramos no século XX, dependentes de insumos e tecnologia importada. Entretanto, há pouco mais de 10 anos, em 2006, a Petrobrás, que voltava a perseguir a independência energética do país, anunciava a descoberta de grandes reservas de Petróleo — o pré-sal — com projeções para exploração de mais de 100 bilhões de barris (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, p. 5).

E aponta que garantir alguns recursos do pré-sal pode sinalizar para a garantia de soberania nacional e saída da condição de dependência do capital estrangeiro, contextualizando também os efeitos da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos.

Em um cenário de desmonte do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, capitaneados pela Emenda Constitucional 95 (EC do Teto dos Gastos) associado aos sucessivos cortes e contingenciamentos nos orçamentos anuais, que ameaçam paralisar atividades e projetos científicos importantes, e vendas de empresas públicas que atuam diretamente em investimento no setor, torna-se imperativo que as entidades científicas construam uma grande frente ampla em defesa de mais investimentos para a área. A garantia de recursos mínimos do pré-sal joga luz no atual horizonte obscuro da nossa ciência, e garante que o Brasil tome para si os ganhos da exploração dessa riqueza para reverter em um projeto de desenvolvimento nacional que traga soberania e independência

tecnológica, construindo assim um caminho de mitigação das 7 desigualdades sociais que assolam a dignidade de nosso povo. O pré-sal pode ser um dos pavimentos na retomada do caminho que coloque a Ciência e Tecnologia no exercício de seu papel social de contribuir com recursos humanos qualificados e conhecimento para a saída da crise financeira, avanço e desenvolvimento do Brasil (Ibid, p. 5-6).

Sobre a política de preço dos combustíveis e a defesa do pré-sal, diversas manifestações no ano de 2018 foram ambientadas com gritos de “Fora Parente” em referência a Pedro Parente, dirigente da Petrobrás à época. A UBES, em publicação sobre manifestação contra o aumento do preço dos combustíveis, trouxe fala de Zimão Zanardi, da Federação Única de Petroleiros - FUP, que mencionou que “o petroleiro sabe que essa política de alinhamento de preços do diesel, da gasolina e do gás de cozinha ao preço internacional é bom para uma empresa capitalista, mas é ruim para o povo brasileiro” (ZANARDI *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

As entidades estudantis ainda apontam que a aprovação dessa PEC atinge diretamente o funcionamento das universidades, mas não somente as universidades públicas, pois além da asfixia financeira, essa PEC passa a afetar também o funcionamento de programas como o ProUni, o FIES e as políticas de Assistência Estudantil. E tudo isso, somado ao processo de mercantilização da educação com a abertura de mercado para as universidades privadas, tende a piorar ainda mais a vida de estudantes historicamente marginalizados (negros, mulheres, pessoas LBGT, indígenas), visto que necessitam de maior condições de acesso e permanência nos espaços educacionais (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018).

Em ocasião do “Seminário Nacional 4 anos do Plano Nacional de Educação - PNE”, realizado pela Comissão Parlamentar de Educação em parceria com a Frente Parlamentar em Defesa do PNE e a Frente Parlamentar Mista da Educação, na Câmara dos Deputados no ano de 2018, foi feito um balanço de avaliação sobre o andamento das 20 metas desse plano, propostas em 2014. Na ocasião do referido seminário, representantes da UNE e da UBES estiveram presentes e denunciaram o atraso no cumprimento e alertaram para a possibilidade de alguns objetivos não serem cumpridos. Em publicação sobre o evento, a UBES divulgou que:

[...] até 2019, 7% do PIB brasileiro deveria ser destinado à educação, mas hoje [2018] está em 5%, num cenário de verbas congeladas, com a “PEC do Fim do Mundo” (emenda constitucional 95). Além disso, de acordo com o PNE, todos os jovens entre 4 e 17 anos já deveriam estar matriculados no ensino básico. [E]

mais de dois milhões estão fora das salas de aula (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Nessa mesma publicação da UBES, há o hiperlink para uma matéria do jornal *Estadão* que à época apresenta que ao menos 16 das 20 metas do Plano Nacional de Educação estariam estagnadas, com destaque na regressão de alguns índices, que estavam piores do que na época de elaboração do plano. Dentre os índices que sofreram regressão foram mencionados: a situação da educação de tempo integral “em que o número de matrículas na rede pública caiu de 17,6%, em 2014, para 17,4% no ano passado [2016] — a meta é chegar a 25%” (PALHARES, 2018, s/p); a Educação de Jovens e Adultos - EJA em sua forma integrada ao ensino profissionalizante, “que recuou de 2,8% das matrículas para 1,5% — distanciando da meta de 25%” (Ibid, s/p); e o número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, “que caiu de 1,88 milhão para 1,79 de jovens matriculados — o plano prevê triplicar o número de 2014, chegando a 4,8 milhões” (Ibid, s/p).

Dito isso, é importante destacar que não só para o FNPE, como também para as entidades estudantis, há ainda o entendimento de que, com Temer, houve não só a inviabilização do cumprimento de diretrizes e metas do PNE, como também uma própria ruptura com uma perspectiva de construção de políticas públicas — não só de educação — pautadas na participação popular e em preceitos democráticos.

O amplo e democrático processo de participação da sociedade civil na realização da 2ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2014), desde suas etapas preparatórias realizadas nos municípios, estados e no Distrito Federal, contribuiu de maneira inegável para consolidar o avanço das políticas de educação, especialmente, para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e para a elaboração ou adequação dos planos estaduais/distrital e municipais de educação correspondentes, bem como para a sua implementação e avaliação (FÓRUM POPULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 1).

Assim, o PNE é entendido — não só pelo FNPE — como um avanço na consolidação de políticas educacionais, mas de acordo com o fórum e com outras entidades vinculadas ao campo da educação — incluindo as entidades estudantis aqui eleitas como foco de análise —, essa perspectiva e proposição de consolidação de políticas públicas educacionais se rompe. E tal rompimento, ainda para o FNPE, é intensificado a partir de 2017 devido a diversos fatores, tais como o:

[...] aparelhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela ingerência e recomposição à revelia do Fórum Nacional de Educação (FNE) — com a exclusão de entidades históricas do campo educacional e a abertura do órgão aos interesses do capital privado — e pela nítida intenção do Ministério da Educação de inviabilizar a realização de uma Conae/2018 nos moldes democráticos e com

ampla participação social (FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 2).

Esse processo de exclusão de entidades do “sistema de conselhos” também é percebido como algo que foi esgarçado durante a gestão do governo Bolsonaro, que em publicações no Diário Oficial da União, anulou no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, por exemplo, a participação de movimentos sociais eleitos para compor cadeiras no órgão (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p). Outro “exemplo” que faz parte do mesmo enredo é a retirada, por iniciativa do MEC, da cadeira de representação discente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, inicialmente destinada à UNE, e realocada para um deputado e empresário do ramo da educação privada (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Com esses elementos, é possível perceber então que o FNPE busca dar continuidade ao modo como o Fórum Nacional de Educação - FNE vinha sendo mobilizado pela instância governamental até 2017, visto que o FNE, inicialmente, foi concebido como:

[...] um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010). De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação foi criado pela Portaria Ministério da Educação n.º 1.407 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, s/a, s/p).

Entretanto, esse FNE também sofre alguns efeitos em meio às mudanças governamentais operadas pela nova gestão do Governo Federal, com Temer à frente, fazendo com que o FNPE passe a fazer contraposições a diversas políticas de governo implementadas a partir de então, não se restringindo ao campo da educação. Desse modo, o FNPE é uma continuidade, mas também uma ruptura como o que se passou a configurar o FNE a partir de 2017. A palavra “popular” na nova sigla é um acréscimo que passa a marcar a diferença com o antigo fórum.

Na menção à Conferência Nacional de Educação - CONAE, o FNPE buscou articular a formação de uma outra conferência, na qual fosse possível dar continuidade aos modelos de discussão participativos, visando a operacionalização de políticas públicas com a inclusão de movimentos políticos e sociais, que era uma das características dessa conferência criada em 2010 até então.

É diante desse cenário, que demanda forte contraposição, que se mobiliza esta Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), como instrumento de resistência em defesa dos avanços e dos espaços de interlocução conquistados



após décadas de muita luta e que agora estão sendo destruídos e/ou usurpados pelo atual golpe político (FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 2).

É válido ressaltar que o que é tomado como golpe político é justamente o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, que levou Michel Temer, até então, vice de Dilma, à presidência da República brasileira em 2017. Além disso, o FNPE assume também a postura de denúncia e contraposição ao referido golpe pelo entendimento de que:

*o movimento educacional necessita mostrar que o desenvolvimento da educação não se dá apenas no âmbito da luta educacional, mas também no enfrentamento à exclusão, à concentração de renda e às disparidades regionais e sociais, consequências de uma noção de desenvolvimento baseada no consumo, que acirra a desigualdade e à qual o combate exige ações políticas e sociais articuladas (FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 2, grifos meus).*

Esse entendimento sinaliza, mais uma vez, para os mecanismos utilizados pelos movimentos de defesa da educação que funcionam como regime de justificação para atuar em pautas que vão além da luta educacional de forma direta, fazendo com que questões relacionadas a uma dada racionalidade econômica, aos costumes e ao funcionamento da democracia, em seus enredos políticos, também possam ser convertidos em bandeiras agenciadas através e a partir dos movimentos de defesa da educação.

Esse cenário de modificações e abandonos no PNE no decênio descrito também esteve ambientado pela articulação do movimento estudantil com os movimentos sociais e sindicais. E um dos elementos que deram condições de possibilidades para a construção dessa articulação e produção de efeito de uma “luta unificada”, além da recusa ao corte de verbas na educação, foi também a recusa à Reforma da Previdência.

Com essa recusa, é possível ver alguns deslizamentos e entendimentos dos movimentos de defesa da educação no que diz respeito à leitura que é feita sobre direitos sociais relacionados à previdência social e concessão da aposentadoria. O tópico seguinte, então, abordará alguns desses aspectos relacionados aos acoplamentos entre movimento estudantil, sindical e social.

## **5.2. Movimento Estudantil, Sindical e Social: a unificação de lutas políticas contemporâneas através de pautas do mundo do trabalho, da educação e da seguridade social.**

Ainda sobre as manifestações do ano de 2019, nas publicações que descreviam os atos ocorridos no dia 30 de maio, nomeado como o segundo tsunami da educação

daquele ano, já foram feitos alguns chamados para um novo dia de protestos contra o corte de gastos da educação. Foi informado que esse seria um novo tsunami, conforme dispõe a publicação do dia 31 de maio, do site da UBES, conforme dispõe seu título: “*Táchovendoprotesto: estudantes prometem novo tsunami 14 de junho*” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p).

Entretanto, a narrativa usada pelas entidades para descrever as manifestações do dia 14 de junho é a de que foi uma “*Greve Geral dos trabalhadores e da Educação*”, sendo uma possibilidade de unificação de lutas entre a classe trabalhadora e os estudantes, tanto pela defesa da educação como pela defesa da previdência social (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p). Assim, as manifestações de rua do dia 14 de junho não foram configuradas como mais um tsunami da educação, apesar de essa ter sido sua descrição inicial, antes do seu acontecimento. No site da UNE, com a publicação intitulada “*14 de junho é dia de Greve Geral pela educação e pela aposentadoria*”, postada no dia 13 de junho de 2019, assim é feito o chamado:

Nesta sexta-feira (14/6) Greve Geral em todo o país também é dia de luta em defesa da educação. Dezenas de categorias profissionais, bancários, metalúrgicos, professores e trabalhadores da educação, portuários, motoristas, cobradores e caminhoneiros em todo o Brasil devem aderir à paralisação. Estudantes e entidades do movimento estudantil deve realizar atos em universidades, bem como engrossar o coro nas ruas contra o fim da aposentadoria, por mais empregos e contra os cortes na educação (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Essa união entre o movimento sindical e movimento estudantil, nesse cenário, parece ficar ainda mais fortalecida quando ambientada pelo contexto de proposição de uma Reforma da Previdência, por parte do Governo Federal, com a PEC 6/2019, que posteriormente configurou-se como Emenda Constitucional 103/2019.

Popularmente conhecida como “Reforma da Previdência”, a Emenda Constitucional 103/2019, aprovada em novembro de 2019, modificou o sistema de previdência social e estabeleceu novas regras para a aposentadoria, e ainda no momento de proposição foi criticada por diversas entidades estudantis.

A abertura do 67º Conselho de Entidades Gerais - CONEG<sup>30</sup> da UNE de 2019, ocorrido entre os dias 22 a 24 de março e realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, teve como tema “*Resistência na educação: qualidade e democracia*”

---

<sup>30</sup> “Fórum deliberativo organizado anualmente pela UNE. O objetivo é reunir os representantes de DCEs, UEEs, federações e executivas de cursos de todo o Brasil. Normalmente, o CONEG é realizado para convocar as atividades da UNE, como o Congresso e a Bienal, ou aprovar uma pauta específica, como a plataforma política que os estudantes apresentam a cada eleição” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, s/a, s/p).

*sim, mordação não!*” e foi realizada com um ato na Avenida Paulista onde diversos estudantes estiveram juntos a professores e sindicatos das mais diferentes categorias para dizer não à proposta de Reforma da Previdência, demonstrando insatisfação com a mesma, que à época ainda estava em tramitação para ser aprovada ou não. Mas, como dito anteriormente, acabou sendo aprovada como Emenda Constitucional 103/2019 em novembro do mesmo ano.

Sobre o CONEG da UNE, umas das atividades ocorridas no evento foi o debate intitulado “*A luta contra a reforma da previdência e os ataques do governo Bolsonaro*”, onde se fizeram presentes o deputado federal Orlando Silva (Partido Comunista do Brasil - PC do B de SP), Olívia Carolino — representante da Consulta Popular<sup>31</sup> —, Bruno Magalhães — coordenador da plataforma sindical Mover —, e Mariana Lacerda — ex-diretora de direitos humanos da UNE.

Em publicação no site da UNE, que dispunha de uma análise sobre o debate ocorrido entre os convidados, foi colocado que “o combate à reforma da previdência foi ponto consensual entre os convidados. Para eles, esta é a principal luta a ser travada também pelos jovens no momento” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p), sinalizando que os convidados para a mesa convergiam com a concepção assumida pela própria UNE no que diz respeito ao combate à proposição de reforma da previdência.

Ainda nessa publicação sobre a mesa do CONEG, também foi colocado alguns trechos das falas de Olívia Carolino que, diante da grande quantidade de estudantes que compareceram ao debate, apontou que “[...] essa mesa da previdência que supostamente seria um tema tão distante para a juventude mostra que o *movimento estudantil está mesmo de olho nas batalhas travadas pelo nosso povo*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus). Tal fala demarca também quais mecanismos são acionados pelo movimento estudantil para demarcar sua inserção em campos de luta que não são diretamente vinculados às políticas de educação.

Além da fala de Olívia, na mesma publicação também foi reproduzido um trecho da fala de Orlando Silva:

O debate sobre a previdência não tem a ver só com os aposentados ou com os que pensam em se aposentar em curto prazo. *É um assunto que tem a ver com que serviço público o Estado deve oferecer à sua população, com que tipo de seguridade deve ser oferecida. Se os jovens não lutarem hoje, a aposentadoria vai ser uma utopia em pouco tempo* (Ibid, s/p, grifos meus).

---

<sup>31</sup> Organização da sociedade civil aspirante de uma sociedade socialista. Foi fundada em 1997 por militantes de 350 movimentos populares brasileiros.

Além dessa publicação da UNE, a ANPG também apontou que as mudanças operadas com tal proposta nas regras de concessão da aposentadoria mediante previdência social, que além de instituir o aumento progressivo do tempo de contribuição e da idade mínima para o acesso ao benefício previdenciário, afetaria, sobretudo, as trabalhadoras, o que marcaria, além da exploração social das classes menos favorecidas, um corte de gênero na perpetuação das desigualdades sociais que viria a ser acirrada com a aprovação da proposta (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019). Nesse caso, além da categoria *classe social*, é feita uma leitura desse componente *classe* como outro marcador, o de *gênero*, sinalizando para uma leitura interseccional dos aspectos relacionados aos embates políticos.

Ainda em março de 2019, mesmo antes do acontecimento do primeiro tsunami da educação ocorrido em 15 de maio, o site da ANPG fez menção à jornada de lutas que aconteceria junto à UNE e a UBES no dia 28 daquele mês. Dentre as pautas específicas da ANPG — o que deu, inclusive, título à publicação —, estava a necessidade do reajuste de bolsas de mestrado e doutorado dos pós-graduandos, consideradas em defasagem e insuficiente para custear a manutenção dos estudantes nos programas de pós-graduação. Na publicação “Dia Nacional pelo reajuste da Bolsa já”, de 26 de março, é dito que:

Para a ANPG, a eleição de Jair Bolsonaro para Presidência do Brasil representou o fim de um ciclo político no Brasil estabelecido pelo primado democrático da Constituição de 1988. Seu viés é de direita ultraliberal na economia, conservador nos costumes e politicamente autoritário, não aceitando as regras democráticas expressas na Constituição. Os pós-graduandos devem estar unidos para enfrentar uma tarefa histórica nesse próximo período: a defesa do Reajuste de Bolsas Já! Defender a urgência do reajuste das bolsas é valorizar o pesquisador e a ciência. *A valorização da ciência e tecnologia como elementos fundamentais a um projeto de desenvolvimento soberano do país, se entrelaça com defesa da democracia brasileira, dos direitos sociais e previdenciários* (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019, s/p, grifos meus).

Na mesma publicação, que elenca ainda outras pautas a serem defendidas não só nessa jornada de lutas, mas em todo o horizonte político futuro de atuação de proposição e contraposições da entidade nesse cenário, é dito também que a entidade é contra as reformas da previdência e trabalhista: “Defendemos uma ampla articulação do movimento estudantil com as centrais sindicais e sindicatos para a organização da resistência à Reforma da Previdência que Bolsonaro e Paulo Guedes apresentam ao país. Somos contrários à fraude da chamada ‘carteira verde e amarela’” (Ibid, 2019, s/p).

A referida carteira, entendida como fraude pelas entidades estudantis, está relacionada à proposta do governo federal de criar uma carteira e contratos de trabalho

verde e amarelo, possibilitando a flexibilização desses contratos, permitindo que empregadores passassem a contratar, com menos custos, jovens para as empresas como forma de estimular a contratação e barrar os índices nacionais de desemprego do país, que à época assumiam índices preocupantes (GARCIA; ESTARQUE, 2019, s/p). Porém, na visão das entidades estudantis, essas contratações passariam a acontecer com a redução de direitos e de perspectivas para a juventude, de modo que a noção de flexibilização foi lida muito mais como um estímulo à precarização das condições e relações de trabalho (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p). A UBES, problematizando a proposição de uma carteira de contrato verde e amarelo, expôs que a entidade luta em prol de resoluções que “aqueçam a economia e diminuam o desemprego, não por vagas com menos direitos, menos salários e menos chance de crescimento. Para a entidade, a juventude deveria ser parte do desenvolvimento do país, não mão de obra barata” (Ibid, s/p). Tal proposta culminou com a Medida Provisória - MP 905/2019, mas foi revogada no ano seguinte devido às pressões dos movimentos sociais, o que foi considerado uma vitória para o movimento estudantil. Já na versão MP 905/2019, a UNE fez apontamentos sobre os riscos da possível aprovação da proposta:

Com a aprovação da MP 905, as empresas passam a poder contratar jovens e estudantes (de 18 a 29 anos) por um salário menor (limitado a 1,5 salário mínimo), com uma carga horária maior de 8 horas e 48 minutos (permitindo hora extra), deixando de lado o acompanhamento pedagógico garantido no estágio sob pretexto de “desburocratização”. Podendo, ainda, (caso aprovada a Medida) os empregadores contratarem até 25% do número total de empregados na empresa através dessa modalidade, os estágios tendem a reduzir e serem gradativamente substituídos pela modalidade de contrato “Verde e Amarelo”, que garante menos direitos à juventude, *com perspectiva de grande aumento da evasão de jovens de suas instituições de ensino diante da impossibilidade de conciliar estudo e trabalho [...]*. A parcela de jovens que não está estudando ou trabalhando é representada por milhões em um ciclo que se retroalimenta na crise pois — *com cortes e com o anteprojeto do Governo Bolsonaro para a educação — as condições para estudar se tornam cada vez mais difíceis ao passo que o mercado — diante de milhões de desempregados — prioriza a contratação dos mais experientes* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Ainda sobre a contraposição à proposta de Reforma da Previdência, o site da ANPG publicou em abril de 2019 notícia que mencionava a elaboração de uma campanha intitulada “*Quero viver depois de trabalhar*”, organizada pela CTB, como mais um indicativo da contraposição à proposta da reforma da previdência. Na publicação intitulada “O Brasil quer viver! CTB lança movimento em defesa da previdência pública e do direito à aposentadoria”, é dito que a tal proposta nada mais é do que uma forma de jogar para a classe trabalhadora, sobretudo para os mais pobres, o ônus pela crise econômica mundial e nacional. E que a tal proposta de reforma da previdência preservaria os privilégios de

alguns setores da elite econômica do país, pois ignorava a dívida de empresas privadas com a Previdência Social, não sendo, pois, na visão da CTB e da ANPG, uma estratégia efetiva para a saída da crise por promover um desmonte na seguridade social.

Em um contexto de envelhecimento da população e de graves ataques aos direitos sociais básicos, a campanha catalisa a expectativa de milhões de pessoas trabalhadoras, principalmente as mais pobres, de poderem viver com dignidade após todos os seus anos de atividade. Segundo o presidente da CTB, Adilson Araújo, o movimento sindical tem a responsabilidade de mostrar, à maioria da população com menos renda e recursos, que ela é a principal prejudicada com as mudanças na Previdência que serão votadas pelo Congresso Nacional [...]. Entre os perigos do projeto de reforma da previdência, a CTB e as centrais sindicais também denunciam o enfraquecimento da aposentadoria rural, o desmonte do Benefício de Prestação Continuada (BPC) [...], o fim da aposentadoria por tempo de contribuição e a proposta de capitalização da previdência pública no Brasil, que já se mostrou desastrosa em outros países como o Chile e contribui para a degradação das condições sociais da população idosa. A CTB e o movimento sindical também combatem o falso argumento do governo federal e do ministro da economia, Paulo Guedes, de que há um déficit na Previdência, reivindicando que ela seja contemplada devidamente como parte do sistema de seguridade social brasileiro e que seja garantida como prevê a Constituição Federal para a proteção da vida e da dignidade dos milhões de brasileiros e brasileiras (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019, s/p).

Para além dessas análises, é importante destacar algumas características que sinalizam para esse intercâmbio e cruzamento de algumas demandas que seriam mais diretamente ligadas ao componente de classe, como a seguridade social, com as demandas do movimento estudantil. É possível perceber tal aproximação e o engajamento do movimento estudantil contra a proposta de reforma da previdência mesmo no contexto de anúncio de corte/bloqueio/contingenciamento de recursos para escolas e universidades públicas, visto que por parte do Governo Federal foi informado pelo Ministro da Educação, à época Abraham Weintraub, que caso a tal proposição de Reforma da Previdência fosse aprovada, os cortes sofridos pela pasta da Educação seriam revogados.

Em notícia divulgada pelo G1 sobre tal situação, reproduzindo trecho de matéria exibida no *Jornal Nacional* da Rede Globo, as falas do então ministro são assim reproduzidas:

*‘Não há corte. Foi um contingenciamento que foi, não imposto, a gente precisa cumprir a Lei de Responsabilidade Fiscal. É básico aqui, se não, estoura o país. Até descumpra a lei, tem que cumprir. A economia impôs esse contingenciamento diante da arrecadação mais fraca e nós obedecemos. Eu tenho que obedecer às leis. Se a gente conseguir passar a Previdência e voltar a arrecadação, volta o orçamento’* (G1, 2019, s/p).

Além disso foi posta em circulação, por parte do Governo Federal, uma narrativa de que tais cortes no ensino superior seriam necessários para que houvesse um maior foco e prioridade na modalidade da educação básica.

Tal explanação — a aprovação da proposta de reforma da previdência como condição para revogação dos cortes na educação — foi entendida pelos movimentos estudantis como uma chantagem e uma tentativa de barganha por parte do referido governo. O que pareceu colocar as coisas em lugar de oposição e de disputa — aprovação da reforma como condição para retorno de recursos financeiros da educação — implicou, verdade, em uma maior aproximação entre esses dois segmentos da luta política (estudantil e sindical). Além disso, a fim de sinalizar a não oposição entre uma coisa e outra (educação ou seguridade social), alguns coros estudantis, durante as manifestações de rua de 2019, brandavam o seguinte enunciado: *“Contra a reforma! Unificou... com estudante, funcionário e professor!”*. E com a deflagração da pandemia, ainda foi pontuado que a união entre estudante e trabalhador seria *“o único caminho pela solidariedade e justiça”* (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2020, s/p).

Para a entidade, o direito à aposentadoria não poderia ser trocado pelo direito à educação. Em uma publicação da UBES intitulada “Educação não é moeda de troca”, é colocada uma reprodução da fala do então presidente da entidade, Pedro Gorki, em que é possível analisar porque, na concepção das entidades estudantis, ambos os direitos são necessários: *“Nós, jovens, precisamos tanto da garantia de educação quanto de trabalho e de aposentadoria. É um tripé de necessidades básicas que só fica de pé com essas três partes. Não aceitamos perder nenhuma delas”* (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p, grifos meus). E na mesma publicação, ainda é explicado que *“o esforço do movimento social é para mostrar que a educação é parte da solução para o desenvolvimento do país, e não um entrave”* (Ibid, s/p, grifos meus).

Com o enunciado “educação não é moeda de troca”, é possível perceber não só a demarcação de contraposição entre educação e o campo econômico, como também a defesa de uma concepção de educação que não pode ser vinculada a qualquer perspectiva monetária. Mas, ao mesmo tempo, quando aponta que a educação é solução para o desenvolvimento do país, também incute um viés desenvolvimentista no modo de conceber a educação.

É válido salientar ainda que essa unificação entre movimento estudantil e movimento sindical na contraposição à reforma não foi uma especificidade do ano de 2019, visto que a proposição de uma reforma da previdência já existia desde 2016, quando Temer assumiu a presidência e propôs a PEC 287/2016, de autoria do poder executivo e

apresentada em dezembro daquele ano. É possível ver semelhanças entre essa PEC 287/2016, apresentada quando Temer era presidente, e a PEC 6/2019, apresentada já com Bolsonaro à frente do Poder Executivo, pois ambas as propostas visavam aumentar a posse de contribuição à Previdência Social, algo contrariado amplamente pelos movimentos sociais, estudantis e sindicais.

Desde 2016 até então, a partir de sua proposição inicial, diversas manifestações, atos e protestos de rua — organizados por centrais sindicais, “frentes populares” e movimento estudantil — puderam ser assistidos. Já no início de 2018, no mês de fevereiro, publicação do site da UNE intitulada “*Movimento Estudantil na luta contra a reforma da Previdência*” apontava para essa unificação entre os movimentos e a pertinência da participação do movimento estudantil nessa pauta, descrevendo também os atos unificados ocorridos no país em defesa da aposentadoria. A notícia traz o posicionamento da UNE, à época, com trecho da fala de Mariana Dias, então presidente da entidade naquele ano:

Nós, jovens, precisamos também lutar em defesa da nossa aposentadoria, porque se será difícil para os trabalhadores de hoje, para um jovem de 26 anos como eu não haverá sequer uma perspectiva: teremos que trabalhar até a morte e não teremos sequer o direito. Por isso a UNE se soma aos trabalhadores nesse dia em defesa da aposentadoria e contra a reforma da previdência desse presidente golpista (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Além da fala da presidente da UNE, essa mesma publicação também traz a fala de um representante da UBES, à época:

*A juventude é quem mais será afetada pela Reforma, é quem vai ter mais dificuldade de entrar no mercado de trabalho e poder concretamente se aposentar. Para o movimento estudantil, nós secundaristas que além de sofrer no futuro, também estamos sofrendo agora com o sucateamento da educação, com dificuldade de acesso do ensino técnico, precisamos estar mobilizados sempre (Ibid, 2018, s/p).*

Essa atenção às regras para concessão da aposentadoria, por parte do movimento estudantil, é justificada como uma luta contra algumas formas de precarização, mas não só da precarização da educação, mas das condições, das garantias e dos direitos relacionados ao mundo do trabalho. É possível dizer que desde sua proposição inicial, em 2016, as manifestações e atos contrários à proposta deram força para barrar o avanço da proposta durante quase três anos durante votações e negociação pela sua aprovação no Congresso Nacional, mas em meio aos avanços do neoconservadorismo tal aprovação foi concluída sob a forma de Emenda Constitucional 103/2019, como já dito anteriormente.



E esse debate não se fez somente a nível nacional, mas também nas legislações estaduais. Um exemplo disso foram os protestos ocorridos no Estado de São Paulo em 2018, nos quais professores da rede estadual de ensino, contrários à proposta do Governo Estadual, foram agredidos pela polícia. Dedicando uma postagem para tal situação, a UBES trouxe em seu website uma nota da União Paulista de Estudantes Secundaristas - UPES repudiando a violência:

Não bastando sua completa incapacidade de gerir a cidade e suas nefastas políticas de destruição da qualidade da educação pública, que cortou leite, marcou as mãos das crianças para não repetir a merenda, fechou bibliotecas, tentou servir ração em vez de merenda de qualidade, cortou programas de acesso à cultura aos estudantes, dentre outras ações, Dória, quer implantar a perversa Reforma da Previdência, repudiada e derrotada em nível federal. A única marca de gestão que o tucano João Dória deixa, são as marcas da violência de uma política que não tem diálogo e que não valoriza a educação e tão pouco nossos heróis do dia a dia, nossos professores! O que não é diferente daquilo que já vivemos na pele com o governo estadual Geraldo Alckmin. Quem bate em professor não pode ser gestor, muito menos político. Quem defende educação não desvaloriza e maltrata professor [...] (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Aqui, a recusa à proposição de uma reforma da previdência em nível estadual é contextualizada com uma série de ações qualificadas não só no seu potencial destrutivo, mas também nos efeitos diretos da educação pública, sinalizando mais uma vez para o tipo de entendimento que é produzido entre as lutas em torno da previdência social e a defesa da educação pública. E nessa “união” entre estudantes e professores, diversas vezes também foi possível o apoio de estudantes a greve de professores, em que não só a pauta da previdência esteve presente, como também o debate sobre condições de trabalho e reajuste salarial, conectando estes últimos àquela.

A ANPG, por exemplo, além da contraposição à Reforma da Previdência, também defende, por meio do PL 10.676/2018, de autoria de Celso Pansera, do PT do estado do Rio de Janeiro, que o estudante de pós-graduação possa contribuir, dentro de uma modalidade específica, com a previdência social, passando a assegurado por ela. Para a entidade, essa categoria estudantil em sua condição híbrida de estudante e também responsável por uma atividade produtiva laboral, não tem nenhum tipo de seguridade social como auxílio-doença. E também devido à condição de estudante, só passa a contribuir para a previdência tardiamente, podendo demorar ainda mais a se aposentar, mesmo que logo após a graduação já tenha contribuído com o avanço da ciência. E aponta que “isso não é justo com quem se dedica cotidianamente e com empenho no desenvolvimento da ciência brasileira” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUANDOS, 2018, p. 2), acrescentando também que o próprio valor da bolsa de pós-graduação, que há anos não sofre reajustes, vem impedimento ainda mais a atração de novos cientistas.

Não é possível visualizar ainda que o PL pela ANPG tenha previsão de ser aprovado, mas a própria convergência da campanha pela previdência em um PL foi algo comemorado pela entidade. Assim, para além da demarcação de algo que o movimento estudantil, social e sindical não conseguiu aprovar ou barrar, o que se faz pertinente aqui é atentar para como pautas como aposentadoria e previdência dão um prisma de possibilidade no entrecruzamento de uma da racionalidade econômica com a (não) garantia de direitos sociais, dentre eles a educação, o trabalho e a previdência. A racionalidade econômica subjacente a essa lógica de deterioração dos direitos, como sinalizado no capítulo anterior, não se utiliza apenas de uma argumentação econômica como regime de justificação para funcionar — aprovar a reforma para ampliar a arrecadação, por exemplo —, mas também se utiliza disso mirando na própria naturalização da condição de precariedade.

Um dos ilustradores dessa relação pode ser pensado ainda em publicação da UNE do ano de 2018 — inclusive, a última publicação do referido ano. Na notícia intitulada “Estácio: demissões se repetem e estudantes saem em protesto”, foi relato o feito desse Centro Universitário da rede privada de educação, que demitiu cerca de 1.200 professores no ano de 2017 após aprovação da Reforma Trabalhista, e mais 50 professores no ano de 2018.

Tal reforma, na visão das entidades, não só viabilizou a precarização das relações de trabalho, como, a exemplo do que aconteceu na demissão dos professores na Estácio, fortaleceu o processo de mercantilização da educação, dando mais liberdade para o setor privado cometer arbitrariedades. Ainda sobre a notícia dessas demissões, é colocado que plenárias e manifestações de protestos de estudantes aconteceram na cidade do Rio de Janeiro e em Fortaleza, respectivamente. Sobre a plenária, um trecho da fala do presidente da UEE do estado do Rio de Janeiro, à época, é disposto:

Uma das coisas que tiramos na reunião é que a *precarização da educação* no país leva a esse tipo de acontecimento. Sobretudo com as reformas que vem acontecendo no mundo do trabalho, a exemplo da reforma trabalhista e da reforma da previdência. *Não é à toa que as empresas vem contratando professores com menor qualificação e menores salários* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p, grifos meus).

Segundo a UNE, a assessoria de imprensa da Estácio, por sua vez, divulgou à época, que os desligamentos fazem parte de um curso natural de uma instituição educacional, que de tempos em tempos, precisar reavaliar a composição de seus docentes, sendo necessária, pois, a *adequação às demandas do mercado* (Ibid, 2018).

Tentando lançar mais luz para essas questões, a UNE já em fevereiro reeditou uma campanha intitulada *Campanha Educação Não é Mercadoria* anunciando também a realização de debates construídos em conjunto com a Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE, com foco nos impactos da Reforma Trabalhista no ensino da rede privada. Trazendo fala de uma das representantes da entidade, é sinalizado que em virtude das demissões de professores em todo o Brasil, com base nas mudanças da legislação trabalhista, os impactos na qualidade do ensino privado seriam sentidos de forma direta e em curto prazo. Por isso, era necessário aprimorar o debate para viabilizar reações e contraposições estudantis qualificadas:

[...] a situação já era preocupante antes, com o aumento das mensalidades sem nenhuma manutenção no sistema educacional ou investimentos em Ciência e Tecnologia, agora com a desvalorização dos docentes tende a piorar. Por isso o ciclo de debates pretende denunciar a situação das universidades privadas e instrumentalizar os estudantes a exigirem seus direitos (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Assim, as demissões não dizem respeito a alguns casos supostamente pontuais de algumas empresas, mas se institui no horizonte das lutas políticas atuais algumas questões sobre a necessidade (ou não) do pleno emprego e da seguridade social. É possível pensar nisso, inclusive, quando se sugere ainda em contexto de campanha eleitoral de 2018 por parte de um presidente da república de um país como o Brasil — que vivencia taxas de desemprego altíssimas —, que o trabalhador deve escolher entre ter um emprego ou ter mais direitos, pois as duas coisas não seriam possíveis e/ou conciliáveis (ARAÚJO; MURAKAWA, 2018).

Por isso, é possível dizer que o *precariado* é a categoria que elucida a formação subjetiva, por excelência, engendrada no neoliberalismo, e não a autonomia e/ou a liberdade do indivíduo proativo. Esse conceito do precariado, por sua vez, “[...] poderia ser descrito como um neologismo que combina o adjetivo ‘precário’ e o substantivo relacionado ‘proletariado’” (STANDING, 2014, p. 23).

É possível localizar essa formação subjetiva a partir do funcionamento do neoliberalismo, justamente porque é essa racionalidade que vai apregoar o estímulo à

competitividade e à concorrência como fatores que irão garantir o bom funcionamento do mercado, agora mundializado, como dito anteriormente.

No interior dessa racionalidade, porém, esse terreno de estímulo à concorrência deve ser fertilizado para que a naturalização dos processos competitivos prolifere. E essa fertilização, além da “ode à desigualdade”, também será feita com o enaltecimento das práticas discursivas e não discursivas envoltas à alegada necessidade de flexibilização — seja da necessidade de flexibilização do sujeito, de flexibilização das relações de trabalho ou mesmo em nível mais amplo.

Em elucidativa passagem, Standing (2014) correlaciona essa narrativa da intensificação da flexibilização laboral com a derrocada das seguridades sociais, de modo que a relação entre o aumento da flexibilização e a sensação de segurança passa a ser inversamente proporcional:

Uma reivindicação neoliberal que se consolidou na década de 1980 foi a de que os países tinham de perseguir ‘a flexibilidade do mercado de trabalho’ [...]. A flexibilidade tinha muitas dimensões: flexibilidade salarial significava acelerar ajustes a mudanças na demanda, especialmente para baixo; flexibilidade de vínculo empregatício significava habilidade fácil e sem custos das empresas para alterarem os níveis de emprego, especialmente para baixo, implicando uma redução na segurança e na proteção do emprego; flexibilidade do emprego significava ser capaz de mover continuamente funcionários dentro da empresa e modificar as estruturas de trabalho com oposição ou custo mínimos; flexibilidade de habilidade significava ser capaz de ajustar facilmente as competências dos trabalhadores. Em essência, a flexibilidade defendida pelos impetuosos economistas neoclássicos significava, sistematicamente, tornar os funcionários mais inseguros, o que afirmavam ser um preço necessário para a manutenção do investimento e dos empregos (STANDING, 2014, p. 23).

A precarização, então, parece ser uma categoria que dimensiona as questões do mundo do trabalho, mas também uma categoria subjetiva que permite, mesmo que temporariamente, a unificação de segmentos da luta política contemporânea no resgate e manutenção de direitos, muito mais do que a ampliação dos mesmos.

Nesse caso, a condição precária deixa de ser pensada como um problema de cunho político e social, e passa a ser pensada como uma oportunidade para a inventividade desse sujeito que pode passar a exercer a autonomia e a liberdade, experienciando-se como um indivíduo também flexível. A precariedade, então, seria uma forma de exercitar a capacidade de adaptação desse sujeito a um novo contexto de relações “mais flexíveis” e também se torna cenário privilegiado para que o indivíduo aprenda a aprender. Assim, o próprio processo de aprendizagem passa a naturalizar algo como *um aprender a aprender para/na precarização*.

Para que um indivíduo se torne mais autônomo, mais flexível e mais proativo, é necessário que o mesmo constantemente faça uma “viagem ao seu interior” para identificar as suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças — correlato à tão conhecida análise de *Matriz SWOT* —, enveredando em um processo de autoconhecimento que consiste muito mais como um processo de transformação e fabricação de si, vinculado a determinadas formas de narra-se, julgar-se e descrever-se (LARROSA, 2010).

O mais interessante ainda, ao se pensar essa forma de funcionamento, consiste no fato de que justamente essa compreensão da educação que viabiliza a flexibilização, sendo lida por uma linguagem econômica, por um vetor mercadológico e pela inserção da educação na lógica no mercado, faz dela um produto que pode ser comercializado, aprimorado e otimizado. Por isso, Laval (2004), no livro “*A escola não é uma empresa*”, analisa que o modo de funcionar do neoliberalismo consiste muito mais em um verdadeiro ataque ao ensino público, que é sucumbido pelo processo de globalizado da financeirização.

Por isso, é possível dizer que o processo de *autoconhecimento*, necessário para *otimizar* os desempenhos, as performances e os processos de aprendizagens voltadas à flexibilização e à produção da autonomia, passa, necessariamente, por uma *gramática educacional* (LARROSA, 2018), de modo que a própria concepção de educação sofre uma série de torções. E ainda é válido salientar que a análise desse desempenho, dessa performance e desses demais processos dificilmente serão alocados em um plano de análises coletivas ou plurais ou mesmo se dará ao trabalho de pensar nas condições materiais que irão permitir ou não a viabilidade desse desempenho, dessas performances e dos processos de aprendizagem concernentes ao desenvolvimento das habilidades necessárias para tal.

Isso parece mudar também o próprio horizonte de luta, que se assemelha muito mais na demarcação de recusas do que na capacidade de empreender novos possíveis, o que não quer dizer sobre a atuação do movimento estudantil e sindical em si, mas na própria permeabilidade da condição de precarização, na qual o tom das lutas também parece ter um elemento “regredido”, pois dá uma prioridade de uma atuação no impedimento de que as condições piorem e/ou permaneçam.

### **5.3. A escola e a universidade como espaços de trincheira das disputas políticas educacionais contemporâneas.**

*“Há muitos projetos de aniquilação da educação pública em curso no Brasil. Eles divergem em relação à forma de operar essa destruição, mas trabalham articulados para dissolver o pacto social” (Fernando Cássio).*

Atentando para alguns aspectos de uma luta defensiva, ou mesmo regredida, ao vale acrescentar que, ao mesmo tempo, essa postura também não invalida em algumas situações a construção de um movimento político de defesa da educação que opere em uma via afirmativa e não somente de recusa. Pensando nisso, os subtópicos seguinte se deterão para algumas singularidades envoltas ao espaço da escola e da universidade no que diz respeito ao campo de ataque e defesa da educação e ao modo como essas instituições aparecem como palco de disputas entre forças conservadoras e forças progressistas.

Atentar para essas instituições e para o modo como são agenciadas por essas forças permite diferir de uma concepção que as pensa de modo estático, “a serviço” de um Estado opressor ou no oposto dessa concepção, alocando-as como benéficas por excelência e as concebe como instituições educacionais que, como tais, estão sujeitas aos embates da luta política do tecido social (LUCKESI, 1994). Mas, ao mesmo tempo, o fato de que muito do ataque à educação, para além do aspecto orçamentário, também tenha sido feito como um ataque dirigido diretamente ao lugar simbólico ocupado por essas instituições diz dos diversos mecanismos pelos quais elas se tornam alvo de disputas que nem sempre são travadas com apenas dois lados, mas com alianças que se constroem provisoriamente e parcialmente, e que se desfazem a depender das contingências.

Por isso, os subtópicos seguintes, que tratam dos movimentos do Escola Sem Partido, da Reforma do Ensino Médio, do processo de militarização das escolas públicas, de projeto de captação de recursos para as universidades públicas e do processo de nomeação de dirigentes em universidades e institutos federais, por mais que possam ser considerados e identificados como ataques à Escola e às Universidades, esses ataques, embora complexos, sistemáticos e concomitantes, não se fazem com o mesmo teor e não se

dirigem com os mesmo objetivos, embora às vezes possam ser percebidos numa atuação em conjunto.

Por isso, como será possível verificar, as respostas aos mesmos, dentro dos movimentos de defesa da educação, também se fizeram de formas múltiplas e nem sempre unificadas. A seguir, serão delineados alguns desses aspectos.

### **5.3.1 Escola Sem Partido *versus* uma Escola Sem Mordaça: o obscurantismo contra (ainda) as luzes da educação.**

No ano de 2019, o tema das Jornadas de Lutas da UBES foi “*Democracia sim, mordaça não*”. Essas Jornadas, que acontecem todos os anos geralmente no mês de março, levam também como título a preservação da memória de Edson Luís, com o intuito de honrar sua luta. As jornadas são compreendidas como uma “*série de ações pela defesa de financiamento e democracia na educação pública, além da previdência social pública*” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p, grifos meus). Mais uma vez, aqui é possível notar a inserção da pauta previdência, aqui adjetivada como pública, como algo que também tangencia o campo da educação quando essa é adjetivada pelo mesmo signo.

Elucidando sobre os objetivos da jornada do referido ano, um dos dirigentes da entidade assim se pronunciou:

Este ano, a Jornada enfrenta o novo período ao defender *financiamento e democracia* nas escolas. *A eleição de Bolsonaro para Presidência da República inaugura um novo momento político no país e deve orientar o movimento estudantil brasileiro à responsabilidade de construir uma ampla unidade de todos os setores progressistas e democráticos.* A tarefa de nossa geração deve ser ampliar o diálogo, aparar nossas divergências e fortalecer a organização de jovens e estudantes em torno da *defesa de nossa soberania, dos direitos sociais e da democracia* (Ibid, grifos meus).

A referida Jornada da UBES ainda teve como pautas, em sua agenda de mobilização, os seguintes aspectos a serem reivindicados e defendidos:

Em defesa da autonomia universitária, contra cobrança de mensalidades nas universidades públicas! Pelo cumprimento das metas do PNE e em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade! Pelos 10% do PIB [Produto Interno Bruto] para Educação Pública; Contra o aumento abusivo de mensalidades e cobrança de taxas de serviços nas faculdades particulares, por mais qualidade! Em defesa da permanência para os estudantes Prounistas [estudantes bolsistas do ProUni] e do FIES; Em defesa do FUNDEB permanente; Em defesa dos institutos federais; Contra o PL: 11.279/2019 [que visava alterar a legislação fundadora dos Institutos Federais; Em defesa dos direitos e da previdência pública, contra a Reforma da Previdência (UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p).

Já o nome dado à Jornada da UNE, no mesmo ano, que também confluiu com a jornada de atos da UBES e da ANPG, foi “*Resistência na Educação: Democracia sim, mordada não*”. Em pronunciamento sobre as características da jornada da entidade no ano de 2019, um dos representantes da UNE declarou:

Nesta sexta-feira (08/3) dia Internacional da Mulher a juventude vai iniciar seu calendário de atos da Jornada de Lutas da Juventude Brasileira de 2019 que este ano tem o tema da Resistência na Educação: Democracia sim, mordada não. Mulheres estudantes de todo o país sairão as ruas para reivindicar igualdade de gênero, o fim da violência contra elas e também protestar contra os retrocessos do governo Bolsonaro. [...] Depois do dia delas, a pauta educacional toma conta das manifestações da Jornada a partir do dia 11 de Março trazendo a *defesa da educação pública como eixo central* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

É interessante perceber que as pautas de mobilização da Jornada da UNE coincidem, inclusive textualmente, com as pautas apontadas pela UBES. E dentre as atividades dispostas no calendário dessa mobilização estavam atividades como: a) atos relacionados ao Dia Internacional da Mulher; b) atos que solicitavam justiça, bem como repudiavam o crime contra Marielle Franco (PSOL - RJ), vereadora da cidade do Rio de Janeiro executada junto com seu motorista, Anderson, em 14 de março de 2018, crime esse entendido pelas entidades de defesa da educação como um assassinato político; c) o Dia Nacional de Luta contra a Reforma da Previdência, colocado para o dia 22 de março de 2019; d) atos de repúdio ao golpe de 1964; e e) mobilizações em defesa da liberdade de Lula, ex-presidente da República Federativa do Brasil, preso em abril de 2018 e impedido de concorrer às eleições presidenciais no referido ano.

O assassinato de Marielle, inclusive, é colocado também como um acontecimento semelhante ao assassinato de Edson Luís. No ano de 2018, com a notícia intitulada “*1968-2018: Cinquenta anos depois, Rio de Janeiro vive outro luto e efervescência*”, a UBES assim descreve os acontecimentos em torno dos efeitos do assassinato da vereadora Marielle:

‘Por Edson Luís, Por Marielle’. O ato histórico chamado por secundas e outros movimentos nos 50 anos de morte do estudante Edson Luís, 28 de março, não poderia ter endereço diferente no Rio de Janeiro: a igreja da Candelária, que virou um caldeirão na missa de sétimo dia de Edson, em 1968, e também recebeu o ato interreligioso em homenagem a à vereadora Marielle Franco, na última semana. Os dois assassinatos políticos, Edson e Marielle, transformaram o Rio em centro de luta (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Nesse sentido, para as entidades estudantis não só os efeitos dos assassinatos podem ser considerados semelhantes, mas as motivações para os mesmos parecem ter



fundamentos parecidos: o desejo de cerceamento das liberdades, a política de extermínio da juventude, por parte do Estado brasileiro, de jovens e mulheres, sobretudo, negros e negras, pobres e periféricos(as) (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018; UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018). Esse debate, também presente nas referidas jornadas de luta das entidades que se deu em 2019, numa postura de contraposição à comemoração à deflagração da ditadura civil-militar, algo estimulado, inclusive, pela figura do presente Jair Bolsonaro, um “exímio” defensor e apoiador do referido regime.

Ainda sobre essas jornadas do referido ano tanto da UNE como da UBES, pode ser interessante destacar o modo como foram nomeadas. Respectivamente, os títulos dados a cada uma delas foi: “*Resistência na Educação: democracia sim, mordaza não*” e “*Democracia sim, mordaza não*”. Segundo a UBES, tal referência assume o posicionamento contrário ao Projeto de Lei - PL 246/2019, nomeado e entendido pelas entidades estudantis como mais um vetor do projeto de lei “Escola Sem Partido”, compreendido pelas entidades estudantis como um Projeto de Lei que, na verdade, funciona muito mais como uma mordaza na e para as escolas, para os professores e para a educação de um modo geral.

A utilização desse termo “Lei da Mordaza” também está relacionada à formação de uma *Frente Nacional Escola Sem Mordaza*, com participação de atores e entidades vinculados ao campo da educação, justamente como estratégia de contraposição aos projetos de lei apresentados e apensados ao PL 7.180/2014, uma versão inicial do projeto conhecido como Escola Sem Partido. Mas, antes mesmo do anúncio das jornadas de luta do ano de 2019, uma das primeiras publicações do ano de 2019 postadas no site da UBES, ainda em janeiro, apontava para as possibilidades de alguns dos Projetos de Lei - PL relacionados ao Escola Sem Partido serem desarquivados e/ou voltarem a ser discutidos no Congresso, apontando para os riscos dessa possibilidade. Segundo a entidade, desde 2014 até o início do ano de 2019, cerca de 150 projetos de teor semelhante já foram apresentados, mas com o início da gestão de Jair Bolsonaro, os perigos de os projetos serem aprovados passariam a ser ainda mais eminentes e presentes: “A Lei da Mordaza é uma das bandeiras do governo de Jair Bolsonaro (PSL). O novo Ministério da Educação [Ricardo Vélez Rodríguez] começa a sinalizar que deve priorizar a pauta” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p).

Por isso, o Escola Sem Partido não pode ser compreendido apenas como uma política de governo que passa a ganhar mais força na gestão de Jair Bolsonaro. Tampouco não deve ser compreendido somente com a forma de proposição de PL em seu aspecto burocrático do legislativo, mas também como uma reivindicação de setores conservadores da sociedade de um modo geral. Desse modo, pode ser possível falar também de um movimento em prol do Escola Sem Partido. Tal movimento, que usa como um de seus lemas a enunciação “Meu filho, minhas regras”, ajuda a refletir sobre a arena de batalha em que se situa o campo da educação contemporânea, na qual a relação de disputa entre a dimensão pública e privada desse campo fica ainda mais notória. Nessa enunciação, com a alusão às regras a serem impostas, as regras predominantes parecem ser as regras familiares, de modo que as possíveis regras ou valores de uma escola devem estar sujeitas a esse âmbito doméstico, numa privatização do espaço escolar (NASCIMENTO, 2017). Aqui é possível visualizar com maior nitidez um vetor moral, vinculado também a aspectos da religião, no funcionamento do complexo jogo de ataque e defesa à educação.

Além disso, essa enunciação também parece fazer referência — mas em tom de resposta e contraposição — ao enunciado “meu corpo, minhas regras”, usado nas lutas feministas e de combate às discriminações de gênero para pautas de legalização do aborto, direitos reprodutivos e combate à *cultura do estupro* — termo que se deslocando de uma percepção individual do crime para uma análise sobre a estrutura social por onde ele se assenta. Por sua vez, a emergência de um movimento como “Escola Sem Partido” não só em âmbito de proposição de leis parece ser mais um dos elementos do avanço de pautas neoconservadoras e antidemocráticas que miram, dentre outras coisas, o campo da educação e, sobretudo, a educação pública e liberdade de cátedra.

No website do movimento “Escola Sem Partido”, fundado por Miguel Nagib, é informado que o mesmo se trata de “[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, s/a, s/p). Na mesma seção, ainda é acrescentado que se trata de “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária (ESCOLA SEM PARTIDO, s/a, s/p). Outra definição atribuída, já em outra seção, mas ainda no mesmo site, é a de que esse movimento corresponde a “um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo *inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula*

*e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”* (ESCOLA SEM PARTIDO, s/a, s/p, grifos meus).

Desde sua proposição inicial, as entidades estudantis se colocaram contrárias à aprovação do movimento. Dentre os motivos elencados pelas mesmas para esse posicionamento contrário ao projeto, foi possível perceber inúmeros fatores, dentre eles: a) o fato de entenderem que o projeto coloca o professor em situação de vulnerabilidade, ferindo a sua liberdade de ensinar, de pesquisar e de expressar seu ofício, algo garantido pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988; b) por entenderem que o projeto ameaça a Lei do Grêmio Livre, conquistado com a Lei 7.398/1985, e a perspectiva de democracia escolar, devido à possibilidade de ameaça generalizada a estudantes e professores, remontando o contexto educacional da época da Ditadura Civil-Militar; c) por apontarem para a dificuldade de aferição, inclusive do ponto jurídico, de conceitos como neutralidade e prática de doutrinação — usadas com fundamento do projeto de lei do Escola Sem Partido; d) pelos julgamentos do projeto pela Advocacia Geral da União – AGU, que mesmo após ter sido aprovado pela Assembleia Legislativa — no caso do estado de Alagoas, com a aprovação do projeto intitulado por “Escola Livre”, no ano de 2015 —, foi julgado inconstitucional pela AGU através da Ação Direta de Inconstitucionalidade - Adin 5.537, além da manifestação da Procuradoria Geral da República - PRG para a não inclusão do projeto na Base Nacional Curricular Comum, devido a proposta ferir a Constituição brasileira; e e) pela compreensão de que o projeto “Escola Sem Partido”, caso aprovado, dificultaria o combate a opressões e violências — principalmente as de gênero, impedindo que a educação cumpra seu papel, que na visão das entidades estudantis é o de emancipação. Além disso, as entidades também receavam a aprovação do projeto, pois entendiam que o mesmo impediria que “os estudantes conheçam suas próprias histórias de lutas e resistências” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019).

É válido salientar que essa atenção às questões de gênero não se deu somente no âmbito da contraposição ou defesa do Escola Sem Partido. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação — entendido pelas entidades de defesa da educação como um órgão aparelhado pelo Governo Federal após a saída de Dilma do cargo de presidente — retirou do horizonte educacional pedagógico da Base Nacional Comum Curricular - BNCC temas relativos a gênero, orientação sexual e a população LGBT. As entidades apontam que a

BNCC, documento previsto no PNE, que a partir de 2012 começou a ser discutida dentro de um horizonte democrático de proposições e reflexões sobre a escola, também mudou de teor com as mudanças advindas nos arranjos políticos institucionais, assumindo também um caráter de hierarquia e centralização a partir de 2016 (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018).

Pensando nessas medidas adotadas pela BNCC, como também pelas proposições do movimento Escola Sem Partido, Fernanda Moura, professora de História, especialista em Gênero e Sexualidade pela UERJ e integrante do movimento “Professores Contra o Escola Sem Partido”, concedeu entrevista à UBES apontando que: “Os estudos de gênero começaram a se desenvolver por volta da década de 1980 e que hoje está completamente consolidado. Esse campo se dedica a estudar como hierarquias e desigualdades baseadas nas diferenças sexuais são construídas socialmente” (MOURA *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). E salientando a importância desse campo para o cenário escolar, entende que “como vivemos em uma sociedade extremamente violenta contra mulheres, crianças e LGBTQTTIs, precisamos discutir gênero na escola para tentar mudar essa realidade” (Ibid, s/p). Além disso, aponta como uma farsa a noção de que o Escola Sem Partido surge como um mecanismo de defesa da família, através de sua suposta contraposição à nomeada ideologia de gênero:

Uma das coisas que mais têm colocado responsáveis a favor do Escola Sem Partido é a farsa da “ideologia de gênero”, algo utilizado por grupos conservadores e fundamentalistas religiosos para gerar pânico moral não só no Brasil, mas em várias partes do mundo. Porém, apesar da campanha dos conservadores que dizem que os professores comunistas estão ensinando “ideologia de gênero” para as crianças para destruir a família, sabemos que as únicas famílias que devem temer a discussão de gênero e sexualidade nas escolas são aquelas em que abusos acontecem e que desejam que o silêncio das crianças abusadas se perpetuem (Ibid, s/p).

Em novembro de 2019, por sua vez, a UNE divulgou de que o FNPE centraria sua luta em contraposição à “Lei da Mordaça”, mencionando a realização de uma plenária do fórum que acontecia no final daquele mês. E por mais que os PL do Escola Sem Partido estejam direcionados à escola, tanto a UNE como a ANPG apontam para a necessidade de resistência ao mesmo, visto que entendem que não se trata somente de um ataque à escola, mas um ataque à educação por meio do cerceamento do exercício livre e crítico do pensamento, de modo que esse ataque também pode ser direcionados às universidades.

Trazendo a fala de um representante da UNE e participante da plenária, foi informado que:

Este foi o primeiro encontro das entidades educacionais após vitória do projeto autoritário e ultraliberal do governo Bolsonaro. “Conseguimos aprofundar a avaliação da conjuntura política, econômica e educacional. Estaremos cada vez mais na resistência contra as agendas de ataques às liberdades, de criminalização dos movimentos sociais e educacionais, fortalecendo *combate ao desmonte da educação pública, contra as privatizações e as múltiplas agendas voltadas à destruição da Educação básica*”. [...] as entidades estudantis UNE, UBES e ANPG, bem como CNTE, CONTEE, FASUBRA, PROIFES, ANPAE, CUT e ao menos 35 entidades nacionais do campo educacional, seguirão firmes na articulação e na construção de uma *agenda contra retrocessos*. Principalmente em defesa da *Escola Sem Censura, contra à antireforma do ensino médio, educação a distância, militarização e perseguição aos docentes e além das cobranças de mensalidade* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Sabe-se que após diversas mobilizações dos movimentos de defesa da educação uma das versões do projeto Escola sem Partido - ESP foi arquivado ainda em dezembro no ano de 2018, o que foi comemorado por esses movimentos. Pronunciando-se sobre isso, ainda também no final do de 2018, a UBES demarcou que o arquivamento de uma das versões do ESP era uma vitória não só do movimento estudantil, mas de todo o campo progressista de defesa da educação, pois sinalizava que, principalmente para a juventude, ainda valia a pena sonhar e ter esperança no Brasil, “apesar da maré de retrocessos” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). E de forma parecida, também se deu o pronunciamento da ANPG:

O arquivamento é uma vitória, pois o ambiente que ele instaura nas instituições educacionais é de inibição do livre pensar e de perseguição a figura do professor, violando a liberdade de cátedra. *O professor não é inimigo da sociedade, ao contrario, é parte fundamental na formação das novas gerações e da nação* (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Entretanto, já no início do ano seguinte, a reatualização do projeto Escola sem Partido foi ainda pior para as entidades estudantis, por meio do que foi considerado uma nova proposta de Lei da Mordaza sob a forma do PL 246/2019 por visar censurar “a atuação dos grêmios estudantis, algo que não acontecia desde o fim da Ditadura Militar, em 1985” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTA, 2019, s/p).

Em publicação intitulada “Novo projeto de lei da mordaza mira liberdade dos grêmios”, postada no dia 27 de março, são colocadas as seguintes informações e análises:

A nova versão foi protocolada no início de fevereiro pela deputada Bia Kicis (PSL-DF). O PL 246/2019 dedica um artigo para limitar a atuação e força dos grêmios dentro das escolas. “É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária”, determina o PL no seu artigo 8º. A tentativa de censurar a atuação dos grêmios estudantis nos colégios remonta à Ditadura Militar (1964-1985). Em 9 de novembro de 1964, o regime aprovou a Lei Suplicy de Lacerda que colocou a UBES, o movimento estudantil e as organizações gremistas na ilegalidade. O decreto limitou os grêmios a atividades que não tivessem qualquer relação político-partidária. Ou seja, ação semelhante ao novo projeto do “Escola Sem Partido”. Na prática, os grêmios eram passíveis

de perseguição (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p, grifos do autor).

A referida Lei Suplicy Lacerda — Lei 4.464, instituída em 9 de novembro de 1964 —, em seu artigo 14, anunciou a proibição de ações, manifestações ou propagandas com caráter político-partidário por parte de entidades de representação estudantil. Ainda com essa lei, a autonomia dessas entidades passou a ficar subordinada à época ao Ministério da Educação (SIMONINI; SOUSA, 2018). Vale ainda ressaltar que o Projeto de Lei 246/2019 — tomado pelas entidades estudantis como semelhante à Lei Suplicy — foi apensado a outro projeto apresentado à Câmara dos Deputados no ano de 2014 em nível federal, no caso o PL 7.180/2014, versão “inicial” do “Escola Sem Partido”, como dito anteriormente.

O fato de estar apensado sinaliza não só que alguns projetos possuem objetivos semelhantes, como também a possibilidade de tramitarem conjuntamente.

A apensação é um instrumento que permite a tramitação conjunta de proposições que tratam de assuntos iguais ou semelhantes. Quando uma proposta apresentada é semelhante a outra que já está tramitando, a Mesa da Câmara determina que a mais recente seja apensada à mais antiga (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, s/a, s/p).

O PL 7.180/2014, ao qual o PL 246/2019 está apensado, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), visava alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB 1996. No texto original da proposta de 2014, é dito que:

*Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros (SANTANA, 2014, p. 2, grifos meus).*

Entre outros pontos, para além dessa priorização do aspecto privado para debate de alguns aspectos do tecido social, o PL 7.180/2014 visava impedir “o uso dos termos ‘ideologia de gênero’, ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’ em salas de aula” (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2020, s/p). Ainda sobre esse projeto, a UBES aponta que a ideia desde sua versão inicial “ganhou força de movimentos conservadores e invadiu assembleias legislativas e câmaras municipais por todo o país” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p), fazendo com que novas versões do projeto sejam sempre apresentadas e defendidas por congressistas desde então.

Assim, ao mesmo tempo em que o PL 246/2019, por exemplo, é apresentado como um novo projeto, as entidades relacionadas aos movimentos de defesa da educação também entendem que ele reatualiza o projeto 7.180/2014 em sua versão “inicial”. Sinalizando para os vaivéns dessa pauta no campo da educação e nas vias da política institucionalizada, uma reatualização da mesma pauta também foi apresentada no ano de 2020 com o Projeto de Lei - PL 4.893/2020, de autoria de Léo Motta (PSL - MG), que visava tipificar:

[...] como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”. O texto em análise na Câmara dos Deputados altera o Código Penal e prevê pena de detenção de 15 dias a um mês ou multa para a conduta (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2020, s/p).

Essa noção de combate a uma suposta “ideologia de gênero”, apresentada em várias versões do projeto, aponta para uma perspectiva que visa colocar em equivalência a noção de sexo e de gênero, aproximando-se também de fundamentalismo religioso. Nesse sentido, visa cercear as possibilidades do aparecimento e do debate em torno da diversidade sexual, tomando as escolas como instrumentos para aparelhar a conservação de uma matriz heteronormativa na compreensão do tecido social. E, de um modo geral, também apregoa um viés reducionista sobre o papel do professor em sala de aula, tomando a compreensão de “repasso de conteúdos” em uma compreensão apolítica sobre a produção de conhecimento.

Sobre esses vaivéns, que vão se utilizando dessa pauta de suposto combate à “ideologia de gênero”, até o mês de dezembro de 2020 um levantamento feito pela Frente Nacional Escola Sem Mordça apontou que mais de 200 propostas relacionadas ao Escola Sem Partido já foram escritas como Projetos de Lei Estaduais, Municipais, Distritais e Federais<sup>32</sup>.

Ao analisar a pluralidade dos mesmos é possível identificar que, apesar da pauta conservadora do ponto de vista do debate em torno de questões de gênero, esse não é o único alvo, pois visa minar o campo democrático de funcionamento da educação de um

---

<sup>32</sup> Esse levantamento foi financiado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-Sindicato Nacional, pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - Sinasefe e pela Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil - Fasubra. Um dos primeiros mapeamentos sobre os projetos de lei relacionados ao Escola Sem Partido deu-se em pesquisa realizada por Fernanda Pereira de Moura, resultando, no ano de 2016, em sua dissertação de mestrado intitulada *Escola Sem Partido: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história*.

modo geral por perseguir professores, criminalizar condutas e gestos educativos, como também visa impedir o aparecimento dos dissensos, algo próprio ao campo educacional e do pensamento crítico.

Vale lembrar, por exemplo, que no ano de 2018 a Frente Parlamentar Evangélica lançou um Manifesto à Nação intitulado “O Brasil para brasileiros”, com a apresentação dos pontos que deveriam orientar a atuação do grupo, que elegeu 180 congressistas nas eleições daquele ano. O documento, que é dividido em 4 eixos, toma a educação e o ensino universitário como um dos destaques, o que é chamado de “Revolução na Educação”.

O documento, que fala da necessidade da valorização do mérito, que seria a “base de um sistema educacional de sucesso” (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018, p. 3), também fala sobre a necessidade de:

Valorizar e incentivar o mérito em todo o sistema educacional nacional como condição do sucesso individual e, por extensão, no sucesso do Brasil. A tragédia que se instituiu no Brasil nas últimas décadas teve como uma das causas o desprezo pelo esforço, pelo estudo, pelo mérito conquistado ao longo do tempo, em benefício do caminho mais curto da demagogia, do uso político-partidário das escolas e universidades públicas, que se tornaram instrumentos ideológicos que preparam os jovens para a Revolução Comunista, para a ditadura totalitária (Ibid, p. 53).

Assim, esse conservadorismo não necessariamente será empreendido com a defesa de valores como família e/ou honra somente, pois também se vincula a princípios da meritocracia, na valorização do esforço individual como fórmula do sucesso, não só do indivíduo, mas também de toda a nação, que são próprios da doutrina do Liberalismo. Mas, como dobra disso, também se utiliza de elementos mais tradicionais da pauta religiosa, pois o mesmo documento também apresenta como objetivo “libertar a educação pública do autoritarismo da ideologia de gênero, da ideologia da pornografia, e devolver às famílias o direito da educação sexual das suas crianças e adolescentes. Defender o direito à inocência da criança como direito humano universal” (Ibid, p. 54), mencionando também a necessidade de uma escola sem ideologia e uma escola sem partido.

Na análise sobre a proposição de alguns desses projetos de lei apresentados, articulados com o apoio e atuação do movimento Escola sem Partido, Silva (2017), Dickmann (2017) e Bernartt (2017) encontram alguns pontos de intersecção e identificam não só os objetivos em comum, como os pontos de ataque a que se destinam. Para os autores, que analisaram parte desses projetos apresentados até o ano de 2017, é possível caracterizá-los como:



[...] uma legislação que pretende intimidar e criminalizar professores que discutam em suas aulas questões relativas à sexualidade, política e religião. Claro está que se trata de coibir qualquer debate acerca da história do Brasil e suas questões candentes, como são as da sexualidade, política e raça, esta transfigurada sob a forma religiosa, supostamente anti-cristã. O fenômeno da judicialização da escola forjou sua agenda: contra as Ciências Humanas; contra a liberdade sexual e a família ampliada; contra a história e a cultura afrodescendente; contra os indígenas (por elisão da sua figura); contra a escola pública [...]. Esse projeto, disponibiliza uma notificação que ameaça os professores que abordarem sexualidade e diversidade de gênero. O projeto também se configura como constrangimento ao exercício profissional (SILVA; DICKMANN; BERNARTT, 2017, p. 15-16).

Ou seja, esse posicionamento e análise de âmbito acadêmico-científico corrobora com a análise empreendida pelos movimentos de defesa da educação, que é o entendimento de que os projetos relacionados ao “Escola Sem Partido” devem ser entendidos e identificados com posturas e propostas de ataques não só à liberdade de cátedra, como também um ataque à educação pública como um todo, pois por mais que faça direcionamento à escola pública, também busca intimidar a atuação da liberdade docente. No questionamento e recusa ao Escola Sem Partido, ao reagirem e proporem uma “Escola Sem Mordaça”, as entidades estudantis também colocam que a oposição entre os dois é a de uma escola excludente, caracterizada naquela, e uma escola incluyente, caracterizada nesta. Em publicação do dia 30 de outubro de 2018, logo após o resultado das eleições presidenciais daquele ano, a notícia intitulada “Escola sem partido volta a pauta nesta quarta-feira (31)” dispõe que:

Ana Caroline Campagnolo criou um canal no whatsapp e pediu para que os estudantes denunciassem os professores que criticassem o presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL). A parlamentar assim como o presidente eleito defendem o projeto, um movimento que acusa professores de ‘doutrinação ideológica’ e sugere leis para censurar o que considera opiniões políticas em sala de aula. A UNE e a UBES estão em contato com Parlamentares contra esse Projeto e para que pensemos em uma estratégia para que esse retrocesso não vigore [...]. Para os estudantes, com o falso pretexto de acabar com a doutrinação ideológica nas salas de aula, o programa na verdade, impõe um discurso único e autoritário de uma só voz [...]. A Organização Nacional das Nações Unidas (ONU) já manifestou também seu repúdio ao projeto. Em carta ao Estado brasileiro a organização destacou: ‘O objetivo da profissão de professor é instruir estudantes a aprender sobre o mundo em muitas formas diferentes: algumas das quais eles e seus pais podem discordar’ (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

No manifesto “*De mãos dadas por uma escola democrática*”, divulgado em novembro de 2018 — pouco tempo após a criação do canal de denúncias pela referida deputada —, e assinado e divulgado pela UNE, UBES e ANPG, assim é disposto:

O direito à educação, como descrito constitucionalmente, não cabe na simples transmissão de conteúdos, na formação de mão de obra ou de consumidores. Prevê o florescimento de individualidades e, principalmente, o *preparo para o exercício da cidadania*. Isto inclui atividades como comparar, analisar,

confrontar, receber e expor ideias. Ações que tal projeto [Escola Sem Partido] visa eliminar no ambiente escolar, lembrando tempos sombrios vividos no passado. Enquanto se apresenta favorável à ‘neutralidade’, o programa na verdade impõe à sala de aula o discurso cego e autoritário dos seus defensores. Veta temas como homofobia, machismo e racismo, encerra discussões sobre a sociedade atual e sobre o desenvolvimento do país, anula o ensino da história e das lutas sociais. Enxerga estudantes como seres incapazes de filtrar ou emitir opiniões. Em vez de emancipar, limita (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018; UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018).

Um trecho do referido manifesto também faz um apelo aos parlamentares à época pelo veto ao projeto, por entenderem que se trata não só de um projeto, mas de um programa contrário à liberdade política e manifestação da diversidade, acrescentando que “a escola deve fazer sentido para o nosso povo. *A escola tem a função de forjar cidadãos e de construir uma nação, dia após dia. Missão que só pode ser cumprida com liberdade, sem tabus, dogmas e censuras*” (Ibid, s/p, grifos meus).

Aqui, para além dos elementos que são utilizados como regime de justificação para se contrapor ao ESP, faz-se interessante atentar para os elementos que pensam a escola como embutida de uma missão: a de forjar sujeitos e subjetividades vinculados a um modelo de sociedade. O manifesto “De mãos dadas por uma escola democrática”, inclusive, é encerrado com uma conhecida frase de Anísio Teixeira, que diz: “*Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública*”. E sobre tal frase, as entidades assim concluem: “Anísio Teixeira disse isso há décadas, e continuamos sonhando este sonho. *Não existe Estado democrático sem escola democrática*” (Ibid, s/p).

Mais uma vez, é necessário pontuar como a escola é defendida no interior dos movimentos de defesa da educação através da imagem de uma maquinaria que prepara para a democracia, o que mais uma vez dimensiona o lugar teleológico em que a educação e a escola estão sendo perspectivadas. Mas, a alocação da educação nessas posições ainda não perpetua uma visão romântica, idealista, iluminista, salvacionista e otimista da educação? Operar com uma visão que aloca a escola, por exemplo, a função de fomentar e abrir caminho para construção de um país democrático não seria entender a escola dentro de preceitos utilitários? E como pensar a democracia como algo que não fica no espectro apenas da “promessa”, do “amanhã”, na qual a escola está a cargo de construir?

Alguns desses elementos podem ficar mais situados quando são observados os embates em torno da Reforma do Ensino Médio e o modelo de escola a ser proposto e

recusado pelos movimentos de defesa da educação, o que compõem o assunto do próximo tópico.

### **5.3.2. O novo Ensino Médio e a BNCC: precarizar para privatizar.**

A nomeada Reforma do Ensino Médio, inicialmente disposta pela Medida Provisória - MP 746/2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, foi veemente criticada pelos movimentos de defesa da educação. A recusa à essa reforma, inclusive, além da proposição da PEC do Teto dos Gastos, também foi um dos motivadores que mobilizaram os estudantes secundaristas a ocuparem as escolas no ano de 2016.

A ideia de um “novo ensino médio” foi veiculada pelo Governo Federal à época, usando como regime de justificação os índices nas avaliações realizadas pelo MEC, como também a alegação, lida nos resultados desses índices, de que os estudantes estavam descontentes com o modelo de escola e, especificamente, com o modelo de ensino médio até então vigentes. Em vídeo comercial de divulgação sobre essa temática, a propaganda do Governo Federal dispôs que o novo ensino médio permitiria uma escolha do futuro por parte dos estudantes e que seria “o começo de uma grande mudança na educação” (BRASIL, 2017).

A Reforma propunha que “o novo ensino médio” começasse a ser implementado a partir de 2019 e previu uma divisão do currículo em que 60% de conteúdos fossem comuns a todas as escolas, conforme previstos e descritos na BNCC, e 40% dos chamados itinerários formativos seriam ofertados de acordo com as condições de cada instituição escolar. Esses itinerários seriam alocados como ciências humanas, ciências da natureza, matemática e suas linguagens, português e suas linguagens ou educação profissional. O texto da lei prevê que cada escola ofereça obrigatoriamente apenas dois dos cinco itinerários previstos. Nesse quesito, as entidades apontam que isso abre brecha para a precarização do ensino, visto que apenas os itinerários formativos mais “baratos” do ponto de vista da sua viabilidade seriam ofertados em algumas escolas, colocando em xeque a narrativa de possibilidade de escolha do estudante, colocando em questão o princípio da equidade da educação como condição para sua existência. É válido salientar também que esse processo esteve concomitante ao fechamento de algumas escolas de ensino médio em algumas redes estaduais e municipais do país, bem como o cancelamento de vagas no turno da noite, algo que mobilizou protestos e denúncias de estudantes que reivindicavam, como sinaliza o site da UBES (2018) com a notícia intitulada “Não fechem minha escola” (s/p),

que relata algumas situações desse fechamento. Casos de fechamento de escolas e diminuição no número de vagas foram identificados pela entidade no estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. E tal fechamento e diminuição no número de vagas foi justificado pela alegada necessidade de reorganização escolar, sendo que em alguns desses estados o processo de fechamento de escolas públicas já teve início no ano de 2015.

Em outra publicação da UBES (2018), que trouxe os dados do censo escolar<sup>33</sup> do ano de 2017 foi apontado, inclusive, para a redução de matrículas no ensino médio, o que foi considerado como resultado da intensificação da exclusão social vivenciada no país. Referenciando-se com as metas do PNE, a entidade apontou que a meta 3 do documento estipulava “que até 2016 todos os jovens entre 15 e 17 anos estivessem incluídos na educação formal” (s/p) não se efetivou, pois a “a realidade é que 15% destes adolescentes, ou seja, 1,5 milhão, continuam de fora, sem avanço em relação aos anos anteriores” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). E aponta também que, no que diz respeito aos itinerários formativos, algo que o estudante venha a escolher não necessariamente será possível de ser ofertado na sua escola, ou mesmo em sua cidade, de modo que alguns itinerários podem acabar se concentrando em alguns espaços e inviabilizando a democratização do acesso aos mesmos. Correlacionando isso com a EC do Teto dos gastos, a UBES acrescenta: “é importante lembrar que a Reforma do Ensino Médio propõe o ensino em tempo integral, mas não prevê investimento suficiente para este projeto. E de acordo com a Emenda Constitucional 95 a educação será, certamente, uma das áreas mais atingidas” (Ibid, s/p). Há uma ênfase de que, embora o ensino médio da escola pública, previsto na reforma, figure com um ensino médio mais caro para a União, não há um direcionamento sobre a viabilidade financeira desse ensino médio, o que é visto pelas entidades com desconfiança.

Em debate sobre o tema mobilizado pela UBES, Victor Grampa, mestre em Direito Político e Econômico, apresentou as seguintes questões sobre a reforma e a BNCC: “Precisamos nos perguntar, para além do que a BNCC está propondo, o que estão deixando de ensinar nas salas de aula? Tudo o que eles deixam de colocar no currículo são aspectos centrais que futuramente vão causar grande impacto na sociedade” (GRAMPA *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). Assim, por mais que a Reforma tenha sido veiculada como algo que traz mais autonomia ao estudante

---

<sup>33</sup> Considerado um grande indicador para orientar as políticas da educação básica.

por permitir que o mesmo possa escolher o itinerário mais apropriado ao seu perfil, as entidades apontam para os perigos da mudança não só por não definir critérios para a oferta dos itinerários, como também não apontar soluções para os problemas advindos com a falta de financiamento para viabilizar essas ofertas, visto que essa mudança faz com que a escola necessite ainda de mais recursos financeiros, o que se choca com o contexto de corte de verbas para a educação, como também de implementação de um teto de gastos.

Não há nenhuma especificação ou determinação federal de como cada itinerário pode ser composto. Ou seja, ficam a critério dos próprios sistemas de ensino. Sobre o itinerário tecnológico ou profissionalizante, há possibilidades de serem oferecidos em parceria com empresas ou à distância (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

O fato de o Conselho Nacional de Educação ter aprovado, em agosto de 2018, a abertura de que até 20% da carga horária do ensino médio possa ser ofertada à distância, podendo chegar a 30% no ensino médio noturno, também é apontado como um elemento que precariza a educação e intensifica algumas desigualdades sociais, visto que há o entendimento de que a escola é um espaço de proteção social (por meio da merenda escolar, da maior possibilidade de identificação de casos de violência que podem ser sofridos no ambiente doméstico, pela possibilidade de eventuais encaminhamento de estudantes para outros serviços das políticas públicas, caso necessitem, dentre outros), e não somente de aprendizagem. Para a UBES, a medida do CNE em aprovar tal possibilidade não só abre mais possibilidades de mercantilização da educação por permitir que se crie um ramo de mercado educacional, o da educação à distância, como também “esvazia o significado da escola na vida da juventude” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). E de modo mais amplo, o entendimento das entidades estudantis sobre as formas como o ensino à distância tem sido apregoado como justificativa para facilitar o acesso à educação para a população, na verdade, é o de que:

[...] segue uma dinâmica de um ensino que não prioriza o conteúdo, não mantém sequer a forma, sem considerar as desigualdades diante do acesso à internet e às ferramentas necessárias para o acesso ao ensino à distância, agudizando as desigualdades na dinâmica da divisão sexual do trabalho, sobrecarregando ainda mais as mulheres nos trabalhos domésticos da produção do viver (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Ainda sobre essa temática do ensino a distância e referenciando o sociólogo e consultor educacional Cesar Callegari — que renunciou à presidência da comissão da BNCC no CNE por recusar a Reforma do Ensino Médio e ver formas autoritárias travestidas de democráticas no modo como foram encaminhadas à sociedade —, foi

apontado que “recursos a distância devem servir como complemento, jamais em substituição de professores e da escola como local de vivência presencial” (CALLEGARI *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). Além disso, a entidade também acrescenta que o ensino a distância também deve ser lido não como uma solução, mas como uma resposta mal elaborada, por parte do Governo Federal à época, para uma problemática de falta de professores e de verbas, sinalizando para uma falta de compromisso com um ensino de qualidade e acessível aos mais pobres (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

O modo como a BNCC, em sua versão final apresentada e aprovada em 2017, também pareceu intensificar algumas problemáticas identificadas pelas entidades justamente por não responder a uma séria que questões que ficaram em aberto com a proposição do “Novo Ensino Médio”. O documento da BNCC era aguardado pelos setores ligados ao campo da educação para viabilizar alguns entendimentos sobre o funcionamento do “novo ensino médio” após aprovação da reforma. Na redação final apresentada pelo MEC, a BNCC descreve as *habilidades* que seriam desenvolvidas no currículo comum através de quatro grandes áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias. Entretanto, apenas dois componentes curriculares, linguagens e matemática, têm suas habilidades especificadas. Para as entidades, com isso, “abre-se uma brecha para que apenas estes sejam garantidos com conteúdos e professores específicos, deixando um grande ponto de interrogação pairando sobre as demais disciplinas” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Nesse sentido, com a BNCC, tal como fora proposta, além de temas como gênero e orientação sexual, discutidos no tópico anterior, questões relacionadas aos aspectos étnico-raciais também perdem força no horizonte de possibilidades de atuação da escola para os movimentos de defesa da educação, justamente porque o lugar de disciplinas como filosofia, sociologia e história passa a ser mais incerto, o que é entendido como um intuito de instrumentalizar a escola com uma priorização de uma formação técnica e impedimento da formação de pensamento crítico. Atentando para esses elementos, a UNE aponta que

[...] a recém aprovada reforma do ensino médio acaba com quase todas as possibilidades de aplicação da lei 10639/03 [que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira], inviabilizando a construção de uma educação emancipadora

para as relações étnico-raciais (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Além de tornar desigual a relação entre os conteúdos, gerando instabilidade para professores não ligados aos componentes curriculares de linguagens e matemática, visto que poderiam ter suas aulas excluídas, também tende a viabilizar um maior esgarçamento de diferenças entre escolas públicas e privadas, visto que aquelas, em meio ao cenário de corte de verbas, não poderia oferecer tantos itinerários formativos como estas últimas. Além disso, é possível acrescentar que o ensino profissionalizante, diferentemente das escolas técnicas federais, seria ofertado de modo desigual ao que é ofertado nessa rede, já que com a BNCC há previsão da oferta de menos conteúdos, visto que a formação básica geral cai de 2.400 para 1.800 horas. Isso, por sua vez, cria muitas diferenças entre as redes de ensino, visto que a rede federal abrange uma pequena parcela da população, abrindo mais portas para a intervenção do setor privado com alegação de oferecimento de melhorias. Essa redução de carga horária ainda é apontada por Ana Paula Corti (2019, p. 52) como “um indício da vitória de setores empresariais na formulação da agenda governamental para o ensino médio”. Isso também parece estar vinculado a uma concepção que visa operar uma divisão da escola com base no fator classe: uma que seria voltada para os filhos de uma classe menos abastada e uma para os filhos da elite econômica, que poderiam estar vinculados às escolas com mais itinerários formativos. Isso ressoa no próprio processo de institucionalização da educação no século XX, onde escolas profissionalizantes e vinculadas ao campo da indústria foram criadas para sanar demandas de mercado, sendo ocupadas, majoritariamente, por uma população mais pobre.

Concepções como essas podem ser percebidas com algumas falas do ex Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que durante um evento na cidade de São Paulo, voltando a criticar as universidades e professores, afirmou:

A escola pode ensinar um ofício. Aí vem o preconceito desses ‘intelectualóides’ que acham que escola técnica não é boa porque ensina ofício. Tem que ser doutor. Está cheio de doutor sem emprego, mas é difícil ter um bom encanador passando fome ou na fila do Bolsa Família. É difícil um eletricista, um técnico bom, que não consegue se virar (G1, 2019, s/p).

Em debate promovido pela UBES, o professor José Beltrão de Matos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, apontou que essas orientações de priorização das linguagens e da matemática “não são só brasileiras, mas sim colocadas pelas grandes corporações internacionais”, a exemplo do Banco Mundial (MATOS *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p). E ainda

dando referência a esse professor, afirma que o Banco Mundial sugere a priorização da numerização e do letramento, além do incentivo a que se recorra ao setor privado para dar aprofundamentos nos demais conteúdos (Ibid, s/p).

Ainda pensando nos possíveis efeitos que viriam com a reforma, trecho da fala do presidente da UBES aponta para o entendimento da função da educação em meio a esse contexto: “A educação deveria servir para anular as diferenças sociais, para despertar o senso crítico, não para enfatizar ainda mais as diferenças de oportunidades” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). E, em ocasião do Seminário de Educação da UBES, a professora de filosofia Lara Sayão, que participou do evento, apontou para a necessidade de pensar não só no modelo de escola que se quer negar, a exemplo do modelo de precarização imposto pelo novo ensino médio, mas também, e mais até, nos movimentos afirmativos da escola que se quer. E a notícia disposta no site da UBES trouxe que as respostas advindas com essa reflexão, na ocasião do referido seminário, foram palavras como emancipação, autonomia, criatividade e respeito. “Esses foram alguns dos conceitos escolhidos por uma plateia de secundaristas, universitários e pós-graduandos do Brasil todo para descrever o que não pode faltar na escola” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Entretanto, em meio às proposições e intensificação do processo de militarização das escolas — tema da próxima seção —, a contraposição de determinados modelos escolares pareceu ainda dar a toada dos movimentos de defesa da educação.

### **5.3.3. A militarização das escolas: o flerte com o punivismo.**

A recusa ao modelo das escolas cívico-militares apareceu, de forma mais direta, nas pautas de atuação dos movimentos de defesa da educação a partir de 2019, também como uma resposta às proposições de Jair Bolsonaro que, juntamente com o MEC, sinalizavam para a implementação desse modelo em seus programas de governo. A proposição desse modelo de escola, inclusive, foi uma das vitrines utilizadas por Jair ainda na época das eleições presidenciais. Tanto que, apenas um dia após a sua posse como presidente da República, no dia 2 de janeiro de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto 9.465/2019, que dispôs que o Ministério da Educação, para cumprimento de suas competências, “poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação” (BRASIL, 2019, p. 2). Além de criar a



Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, aponta que dentre as funções da Secretaria de Educação Básica, cabe a esse órgão também:

Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotadas por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Ibib, p. 8).

Ainda em 2019, o MEC também anunciou a definição de 54 instituições de ensino que iriam implementar o modelo das escolas cívico-militares no ano de 2020, considerado um projeto de projeto piloto que seria ampliado nos anos subsequentes. Foi dito também que as 54 escolas seriam distribuídas por 22 estados e pelo Distrito Federal “para promover um salto na qualidade educacional do Brasil” (BRASIL, 2019, s/p). Apresentado como Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, abreviado por PECIM, o site do MEC informa que o mesmo:

[...] é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/a, s/p).

Em sessão da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Weintraub, então ministro da educação, afirmou que essa proposição do modelo de escola cívico-militar poderia ser considerada como “[...] a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos” (Ibid, s/p). No livro PECIM, também disposto no site do MEC, é informado que esse é um “modelo de gestão escolar de excelência para a educação básica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 6).

Em abertura do evento que dava início à capacitação do programa como forma de viabilizar sua implementação, Aroldo Cursino, o subsecretário de Fomento às Escolas Cívico-Militares do MEC, demarcou a importância do alinhamento e aprimoramento das diretrizes do programa que seria oferecido com capacitação, acrescentando que “somos uma família em busca da melhoria da educação básica por meio de um modelo de gestão” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, s/p). O site ainda trouxe o relato de Bárbara Costa, diretora da Unidade Integrada de Duque de Caxias, no estado do Maranhão, que ao participar da referida capacitação deu um depoimento sinalizando os motivos pelos quais aderiu à proposta, que possuía uma adesão voluntária: “estamos em uma área de vulnerabilidade, em uma praça onde acontece de tudo. Quando eu vi o lançamento do programa, nasceu dentro do meu coração e de toda comunidade o desejo de correr atrás

para que pudéssemos ser uma das escolas selecionadas” (Ibid, s/p). E, após procurar a Secretaria Municipal de São Luís, que acionou a prefeitura da cidade, deu-se a adesão: “[...] assim, foi possível estar aqui participando da primeira capacitação para esse modelo tão importante que a nossa comunidade tanto almeja” (Ibid, s/p). O site ainda acrescenta que:

Cerca de 1.000 militares da reserva das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares da ativa vão atuar na gestão educacional das instituições. Em 2020, o MEC destinará R\$ 54 milhões para levar a gestão de excelência cívico-militar para 54 escolas, sendo R\$ 1 milhão por instituição de ensino (Ibid, s/p).

Essa verba — geralmente bem maior do que a que dispõem algumas escolas de rede municipal e estadual — leva a pensar também que é ela que atrai gestores de escolas com falta de estrutura, muito mais do que o modelo inspirado na militarização em si, como é possível inferir na fala de Bárbara. Entretanto, é importante destacar que mais da metade desse valor seria destinado para pagar oficiais da reserva que passariam a atuar nas escolas, e não no melhoramento da infraestrutura das escolas (SALDAÑA, 2019), como anuncia uma matéria do jornal *Folha de São Paulo*, disposto em hiperlink no site da UBES.

Outro fator curioso presente na fala de Bárbara é a menção à praça próxima da escola “onde acontece de tudo” e também à localização da escola numa área vulnerável. Ora, se a vulnerabilidade e a referência à praça são acionadas como problema, como a escola inspirada na militarização pode sanar tal questão? Não seria o rompimento da vulnerabilidade e o “melhoramento da praça” que deveriam ser despontados como saídas?

Antes mesmo do anúncio da implementação das 54 escolas pelo MEC, já foi possível visualizar um posicionamento das entidades estudantis como contrárias a esse modelo educacional cívico-militar. Na notícia intitulada “*Não se constrói uma história apagando a outra*”, de abril de 2019, configurada como protesto contra a militarização nas escolas, é relatada a insatisfação dos estudantes de um colégio de Laranjeiras do Sul, no estado do Paraná, estado como maior número de escola cívico-militares do Brasil, contabilizando 197 escolas de um programa estadual (CORREIO DO CIDADÃO, 2022). No referido colégio, os estudantes, diante da possibilidade da escola a qual pertenciam adentrar ao programa de militarização, foram às ruas e se manifestaram nas redes sociais digitais para demonstrar a insatisfação com a possível mudança (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p). A justificativa para a adesão foi dada pelo Núcleo Regional de Educação - NRE, que juntamente com Secretaria Estadual de Educação elegeu a escola daqueles referidos estudantes com o argumento de que a

mudança “seria uma grande oportunidade para que os alunos adquiram uma identidade social de cunho moral” (Ibid, s/p).

Contraopondo esse argumento, Acácio Sebastião Júnior, professor da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, em entrevista à UBES, apontou que o processo de militarização das escolas pode causar “a morte da diversidade no ambiente escolar” (SEBASTIÃO JÚNIOR *apud* UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p). Isso é apontado como um problema, “já que o aluno criado num espaço que incentiva a obediência excessiva e elimina a individualidade, perde a capacidade de produção criativa” (ibid, s/p). Isso se materializa no próprio colégio onde os estudantes protestaram pela não militarização, que caso não concordassem com o modelo, seriam obrigados a mudar de escola. Contextualizando isso com as políticas violentas do estado contra jovens, os riscos da valorização das escolas militares ou cívico-militares também são apontados pela UBES por se perceber, nesse modelo, uma forma de contribuir com os mecanismos de exclusão de jovens que eventualmente não venham a se adaptar a ele. Inclusive, já há o registro de denúncias de situações de assédio moral e abuso cometidas por militares ocorridos em escolas que foram militarizadas. O site da UBES dispõe de hiperlink para uma matéria de jornais descrevendo o ocorrido em algumas dessas escolas na cidade de Boa Vista (RO) como também em Brasília, DF. Matéria do G1, que narra a situação sofrida nas escolas Luiz Ribeiro de Lima e Maria Nilce Brandão, ambas localizadas na cidade de Boa Vista, em Roraima, diz o seguinte:

Dentre os casos relatados, estão desmaios de alunos durante ensaios de alamar — uma condecoração dada a estudantes com média superior a 80, exclusão de alunos com necessidades especiais das atividades, e punições como capinar ou lavar banheiro aplicadas a estudantes, além de humilhações de professores [...]. No outro colégio, uma professora de artes relatou que foi proibida de usar metodologias como canto e música na sala de aula. Ela relatou ainda casos de censura à conteúdos presentes nos materiais didáticos (BARBOSA, 2019, s/p).

De uma forma mais ampla, Acácio Júnior ainda apontou à UBES que, em nome da valorização da disciplina, da obediência e da padronização, há menor possibilidade de ampliação do imaginário do estudante para fora da escola, o que seria algo próprio de uma educação libertadora, e acrescenta que “a militarização impossibilita a aproximação dos estudantes de discussões reais e que de fato interessam para o desenvolvimento pessoal de cada um” (Ibid, s/p). Sabe-se que o foco na padronização, no modelo militarizado, atinge os ínfimos detalhes, que vão desde da vestimenta, com o fardamento até o tipo e porte de cabelo, como também nos acessórios que podem ou não

serem usados como forma de expressão da subjetividade e das singularidades de cada estudante.

Rudá Ricci, fazendo alguns apontamentos sobre esse processo, discorre que isso não deve ser compreendido apenas como um detalhe, mas uma forma pela qual a apologia à disciplinarização dos corpos é empreendida:

O cotidiano do aluno é profundamente alterado e o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento. Ele é obrigado a vestir uniforme militar completo do estudante. Camisa para fora da calça pode gerar advertência. O corte de cabelo dos meninos sugere o padrão militar e as meninas devem manter o cabelo preso. Esmalte escuro é proibido, assim como acessórios muito chamativos. Mascar chiclete, falar palavrão ou se comunicar por gírias também são práticas banidas da escola desde que ela se tornou militar. Ao chegarem à escola, o cumprimento passou a ser uma continência. Em seguida são perfilados em formação militar, seguida de revista de um coordenador de disciplina. Uma vez por semana há também a formação geral para cantar o Hino Nacional e o Hino à Bandeira, hasteada conforme protocolo militar (RICCI, 2019, p. 109-100).

De um modo geral, a narrativa em prol da implementação das escolas cívico-militares tem sido ambientada por uma agenda política de flexibilização de posse e porte de armas e para a alegada necessidade de aumento do armamento da população (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018). Além disso, a espetacularização de casos de violência sofrida das escolas, com massacres e assassinatos, também corrobora com a narrativa de que a implementação de escolas inspiradas no modelo militar despontem como solução (RICCI, 2019). Casos como o do ocorrido em março de 2019, em Suzano, no estado de São Paulo, onde um adolescente e um homem encapuzados atacaram uma escola da rede estadual e efetuaram disparos de arma de fogo matando 7 pessoas, sendo 5 estudantes e 2 funcionárias (G1, 2019), já foram usados, a exemplo do que fez Major Olimpo, como justificativa em prol do maior armamento da população, que servia inclusive para dar maior segurança a professores em sala de aula. E assim como acontece com os argumentos em prol de uma Escola Sem Partido, o alegado combate a uma doutrinação de esquerda e de ideologia marxista — inspirados também no desserviço ao exercício do pensamento veiculado por Olavo de Carvalho —, também entra em cena no assentamento do caminho que positiva a construção e implementação de escolas militares.

Por fim, o bom desempenho em instâncias avaliativas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e ENEM, de estudantes matriculados em escolas militares, em comparação com algumas escolas municipais e estaduais, também aparece como justificativa que argumenta em prol da adoção desse modelo para os espaços cívicos. Apontando algumas características das escolas militares, uma matéria de jornal

aponta que suas benesses “deveriam servir como *benchmarking* para as demais” (HIROSE, 2019, s/p) e acrescenta que “é necessário copiar o que é bom e adaptar o que não serve” (Ibid, s/p). Por fim, aponta também que:

[...] o que se vê na prática é que as escolas militares atraem os pais, que, em tese, são os mais interessados no assunto. A concorrência por uma vaga é grande e os motivos são variados, mas basicamente eles enxergam nos colégios militarizados um local onde existe disciplina e qualidade de ensino (Ibid, s/p).

O MEC também alega que as escolas que seguem o modelo militar têm uma taxa de evasão 71% menor que as demais e uma taxa de reprovação também menor (BRASIL, 2019). Mas, contraponto essa narrativa, as entidades estudantis, como a UBES, apontam que a própria estrutura das escolas militares deve ser levada em comparação quando se analisam os índices avaliativos, visto que muitas delas podem ofertar diversas atividades esportivas por terem boa estrutura de quadras e piscinas, e seus professores também dispõem de remuneração consideravelmente melhor, chegando algumas vezes a ser cinco vezes maior do que alguns professores de redes estaduais e municipais. Há o contraste também de que algumas escolas públicas de redes municipais e estaduais ainda enfrentam problemas de saneamento básico e de condições de higiene, além da falta de quadras esportivas e banheiros com condições físicas adequadas (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018; 2019).

Além disso, é necessário fazer a ressalva de que existem diferenças substanciais entre uma escola militar e uma escola cívico-militar, e muitas vezes as narrativas que apontaram para os benefícios da militarização focalizam apenas naquela primeira. As verbas destinadas para as duas não são as mesmas. Enquanto as primeiras se destinam para o público que deseja seguir carreira militar — incluindo aí as escolas que pertencem ao Exército, Corpo de Bombeiros ou Polícias, sendo mantidas com verbas advindas também do Ministério da Defesa —, as escolas cívico-militares estão sob responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que respondem MEC, de cuja pasta as verbas vêm sendo sistematicamente reduzidas. A UBES aponta ainda que as escolas militares “de responsabilidade das Forças Armadas para formar futuros militares, investem em média R\$ 19 mil ao ano por estudante” (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p); já nas escolas cívico-militares o investimento (ou gasto?) deve ser em média de R\$ 6 mil por ano — ressaltando que esse número pode ainda ser menor, visto que parte da verba é destinada aos oficiais da reserva, como dito anteriormente.

A categoria cívico-militar, por sua vez, implica que esses órgãos vinculados ao MEC continuariam, em tese, a serem responsáveis pelos currículos escolares — algo já questionado quando se vê os casos denunciados pelas entidades de defesa da educação —, mas com a presença de um corpo militar para auxiliar na coordenação disciplinar e administrativa das escolas, atuando de forma paralela a coordenação pedagógica pré-existente. Ademais, deve ser levado em consideração que as escolas militares, ao já utilizarem um sistema de seleção como forma de ingresso, já opera com um mecanismo de exclusão que, dentre outros fatores, também viabiliza a construção de um perfil discente com menor vulnerabilidade social (RICCI, 2019). Soma-se a isso o fato de que as escolas militares dispõem de maiores verbas e o gasto anual (ou investimento?) com cada aluno geralmente chega a ser três vezes maior, algo que é apontado tanto pelas entidades de defesa da educação, a exemplo da UNE e UBES, como também por teóricos e estudiosos do tema, como Rudá Ricci.

Desse modo, é apontado que muito mais do que transformar as escolas a partir de uma inspiração nas escolas militares, o que deve ser tomando como referência é a necessidade de maior investimento e/ou inanciamento. Para tanto, a UBES e a UNE tomam os exemplos do ensino técnico público da rede federal como referência que serve de modelo e solução para o *desenvolvimento do país*. Assim considera uma das diretoras da UBES (2019): “Isso pode resolver. Se a gente destina o dinheiro adequado para ensino técnico, ele vai formar esses estudantes com senso crítico e liberdade para suas individualidades” (s/p).

O contraponto entre escola militar e escolas técnicas federais, inclusive, foi debatido no 14º Encontro Nacional de Escolas Técnicas, cujo título foi “*Por uma educação libertadora: menos militarização, mais institutos federais*”, ocorrido na Faculdade Zumbi dos Palmares, em São Paulo. Segundo notícias da UBES sobre o evento, além das diferenças já apontadas, seria necessário demarcar que as escolas técnicas federais, que também têm um desempenho melhor em instâncias avaliativas em comparação com as escolas da rede estadual e municipal, além de oferecem um ensino técnico também oferecem uma formação humana e cidadã, fomentando a capacidade crítica do estudante sobre a realidade em que está inserido (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p). Além disso, é possível acrescentar também que há uma tendência nessa posituação das escolas com inspiração militar que, ao darem prioridade para a disciplina e ao comportamento do corpo discente, opera com uma

perigosa associação moral entre “um bom cidadão” com a figura do “indivíduo obediente”, em detrimento de um desenvolvimento do pensamento crítico intelectual e até mesmo da aquisição de conteúdos no processo de aprendizagem. Além disso, cabe pensar numa inflexão no modelo das escolas cívico-militares que, ao enxertarem um corpo militar dentro de uma função administrativa das escolas, parece acrescentar mais um elemento aos já debatidos até aqui. Ao sinalizarem que alguns problemas educacionais podem ser resolvidos com a utilização de técnicas advindas do campo da gestão, despolitizam o campo da educação e o cenário da escola, que passam a ser alocadas para uma questão meramente técnica. Mas o fato dessa perspectiva administrativa ser direcionada para um corpo militar também sinaliza que noções como eficiência, eficácia, disciplina e maior qualidade, que podem ser lidas como conceitos voltados à necessidade de avanço, ao progresso, melhoria e otimização, também podem assumir um tom conservador do ponto de vista dos costumes, justamente por basear-se na padronização e no cerceamento do aparecimento das diversidades.

Além disso, os apontamentos que colocam a implementação de escolas cívico-militares como uma das soluções para os problemas enfrentados pela Educação Básica não adentram em questões sobre a paralisação de algumas metas do PNE, discutidas anteriormente. Talvez isso não seja colocado em questão porque é sabido que a paralisação dessas metas diz respeito à política de financiamento, que nem mesmo com um alto grau de eficiência de gestão, pode encaminhar uma agenda de educação proposta com os recursos financeiros insuficientes.

É importante pensar nesse ponto porque ele não diz respeito somente à educação básica. Essa perspectiva de foco na gestão, como via de resolução de problemas da educação, também é inserida na discursividade que visa implementar o Future-se nas universidades e nos institutos federais, em meio à argumentação de que não falta dinheiro, e sim um modelo de governança adequado para gerenciar, aplicar e captar recursos. E esse será o assunto a ser debatido no próximo subtópico.

#### **5.3.4. Future-se ou Future-se? O discurso de eficiência de gestão e de otimização de recursos financeiros invade as universidades e institutos federais.**

No mês de julho de 2019, em publicação intitulada “O tsunami voltou: 13 de agosto é a data de novo protesto estudantil” postada no site da UBES, a entidade fez alguns apontamentos sobre o papel do movimento estudantil, elencando alguns elementos

contíguos a esse que veio a ser considerado como o terceiro tsunami da educação daquele ano.

As aulas voltam em agosto, mas as verbas bloqueadas do Ministério da Educação, não. Por isso *o movimento estudantil assume o papel de trazer esperança à sociedade brasileira* e convoca o *3º Dia Nacional em Defesa da Educação* para 13 de agosto, mês dos estudantes. Convocado no domingo (14/7), durante o 57º Congresso da UNE em Brasília, o movimento é unificado com a UBES e ANPG. Para as entidades estudantis, *a mobilização é necessária para garantir a formação de quem estuda atualmente, mas também para pensar no futuro e desenvolvimento do País* (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2019, s/p).

Na mesma publicação, reproduzindo trecho da fala de Pedro Gorki, é dito que “enquanto o presidente fala que fazemos balbúrdia, *nós fazemos esperança*” (Ibid, s/p, grifos meus). Além dessa percepção sobre o papel do movimento estudantil, nessa publicação ainda há hiperlinks para três matérias do jornal *Folha de São Paulo*, um hiperlink para uma matéria do portal G1 e um hiperlink para um vídeo postado no *Instagram* oficial da UBES que mostra a agressão da Polícia Militar contra alguns estudantes que se manifestavam em frente ao MEC no dia 16 de julho, os quais foram expulsos de forma truculenta do lugar e tiveram seus cartazes rasgados e arrancados. Na referida ocasião, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, apresentava na sede do MEC um projeto que, segundo o órgão, visava o fortalecimento das universidades e institutos federais através da *eficiência de gestão*. O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - FUTURE-SE, foi elaborado pelo MEC visando a captação de recursos para as universidades federais e institutos federais de ensino superior com ênfase para a iniciativa privada. Aqui já é possível perceber também que uma das narrativas utilizadas para viabilizar a aprovação do Future-se se dá com a justificativa de que o problema orçamentário das universidades poder ser resolvido a partir de uma questão meramente técnica de otimização de recursos financeiros. A referência à necessidade de eficiência de gestão é justamente a transferência de uma questão política em torno da educação para uma questão que seria supostamente administrativa.

Ainda sobre a publicação da UBES e os hiperlinks para os artigos jornalísticos, vale comentar rapidamente algumas delas. Uma das matérias do jornal *Folha de São Paulo*, de 8 de julho, diz respeito a uma pesquisa do Instituto Datafolha sobre a avaliação e aprovação do governo de Jair Bolsonaro por parte da população.

A ideia de que ele atua de fato, em todas as situações, como um presidente da República caiu cinco pontos percentuais — corresponde agora a 22%. O estrato dos que, por outro lado, enxergam total inadequação chega a 25%. Mas, nos últimos três meses, pelos resultados da pesquisa, outras variáveis passaram a



influenciar a opinião pública, especialmente *vetores ligados ao cenário econômico e à educação* (PAULINO; JANONI, 2019, s/p).

Já outra matéria, ainda do jornal *Folha de São Paulo*, informa sobre os cortes nas verbas da educação básica, contrariando a narrativa do Governo Federal de que os cortes no ensino superior aconteciam também porque o foco de sua gestão seria a educação básica. Com o título “Governo corta repasse para a educação básica e esvazia programas”, é informado que:

O governo de Jair Bolsonaro esvaziou no primeiro semestre deste ano ações voltadas para a educação básica. Foram afetados, por exemplo, repasses de apoio a educação em tempo integral, construção de creches, alfabetização e ensino técnico. [...] Não houve repasse para o apoio à educação integral nos ensinos fundamental e médio. [...] Não houve ainda repasses de modalidades específicas do PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola] a obras de acessibilidade, fornecimento de água, instalação de internet e apoio a escolas rurais (SALDAÑA, 2019, s/p).

Já outra matéria do G1 — também disposta em hiperlink na referida publicação do site da UBES —, relata o encontro de reitores das universidades federais, em que Weintraub apresentou o Future-se, como também relata alguns outros eventos oficiais do ministro em que alguns pequenos aspectos do projeto foram comentados antes de sua divulgação oficial.

Embora tenha evitado detalhar a proposta, desde domingo (14) o ministro afastou, em mais de uma ocasião, rumores de que a ideia envolva a cobrança de mensalidade dos estudantes ou a privatização do ensino superior federal. ‘Não há privatização alguma!’, disse Weintraub em uma rede social na noite de domingo. ‘*O que a gente vai fazer: eficiência*’, reiterou ele durante um compromisso oficial em Florianópolis nesta segunda (15). Ainda em Santa Catarina, Weintraub afirmou que a motivação por trás da nova política para o ensino superior é *melhorar a gestão das universidades e institutos para reduzir gastos e usar essa sobra para aumentar os recursos direcionados à educação básica*. ‘*A gente vai priorizar eficiência e a primeira infância*. São os países que deram certo que fizeram isso’, afirmou o ministro (G1, 2019, s/p, grifos meus).

Aqui fica evidente que a racionalidade subjacente à proposição do Future-se é de que a crise orçamentária não deve ser tratada com crise, mas com um problema que pode ser resolvido com eficiência de gestão. Além disso, há também o entendimento de que é necessário reduzir gastos e de que são esses gastos que impedem maiores direcionamentos de recursos para a educação básica, o que além de colocar o entendimento de que “as universidades públicas gastam demais”, ainda as culpabiliza por não haver a suposta priorização de eficiência na primeira infância. Tal concepção, além de conceber as modalidades educacionais como segmentadas, não dimensiona as singularidades e especificidades dessas modalidades, como também não dimensiona o fato de que a quase totalidade da pesquisa científica básica no país é mobilizada pelas universidades públicas,

como referido pela ANPG (2020) e diversas outras entidades, o que faz com que as necessidades orçamentárias de um segmento não possam ser colocadas numa comparação direta com as necessidades de outro.

Ainda sobre as manifestações do dia 13 de agosto de 2019, além da diversidade de pautas e o entendimento das atrocidades cometidas pelo chefe do poder Executivo, a UNE elencou alguns motivos entendidos como pertinentes para que toda a população, não só o segmento estudantil, comparecesse às ruas naquele dia.

1) Bolsas suspensas - O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) suspendeu neste mês de julho a divulgação dos selecionados para a segunda fase de um edital de concessão de bolsas de pesquisa científica. A entidade afirmou que está sem recursos financeiros e que a suspensão vai até o dia 30 de setembro; 2) Future-se? O novo projeto lançado pelo MEC ignora o problema imediato das universidades que permanecem sem recursos e podem ter suas gestões terceirizadas para Organizações Sociais. *É a universidade pública nas mãos do mercado!* 3) Fantasma da privatização - *Sucatear as universidades é um dos passos para privatizar a educação pública. Ao passo que recursos são retirados, empresas aparecem como solução para o financiamento. A educação deve ser de todos!* 4) Ataques à ciência - O presidente Jair Bolsonaro segue questionando dados científicos produzidos por institutos de pesquisa federal. “Tenho a convicção que os dados são mentirosos” foi uma das inúmeras frases usadas por ele para desmerecer as informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) sobre o desmatamento da Amazônia; 5) Autonomia universitária em risco - O decreto 9.794/2019 assinado por Bolsonaro altera o sistema de nomeações para cargos no governo e concede à Secretaria de Governo, comandada pelo General Carlos Alberto dos Santos Cruz, o direito de avaliar a nomeação de reitores das instituições federais de ensino superior (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p, grifos meus).

Especificamente, sobre a contraposição ao Future-se as entidades estudantis tomaram essa posição de rejeição por entender a proposta como mais uma tentativa de privatização das universidades públicas. Mas por operar de forma equivalente a um sistema de hipoteca, o *Future-se* iria muito além da privatização da universidade, pois usaria os bens da Universidade pública como barganha para atrair os referidos investimentos do *setor privado, tornando a universidade pública extremamente dependente desse setor* usando uma estratégia de terceirização da gestão universitária, bem como do financiamento das instituições. Além disso, a ampliação da intervenção do setor privado em universidades públicas, através da implantação do Future-se, assumiria grandes proporções, de modo que atividades fim nas universidades, a exemplo da contratação de docentes e o gerenciamento de áreas essenciais como as atividades de ensino, de pesquisa e até a extensão — o tripé das universidades brasileiras -, poderiam ficar a cargo de organizações privadas que não teriam os mesmos princípios, valores e visões da universidade pública, por estarem mais balizados pelo mercado do que com o compromisso com a sociedade.

A proposta de captação própria é uma entrega das universidades à uma dependência do setor privado e uma desresponsabilização do governo de financiamento público à educação superior. Isso também significa retirar a autonomia didático-científica e administrativa das universidades, para ficarem cada vez mais à mercê de interesses privados que buscarão retornos de seus investimentos, acabando com a base de financiamento público da universidade. O que pode reduzir as áreas de pesquisa, ensino e extensão somente àquelas que agradem mais aos mercados que tenham interesse em financiar determinadas universidades. É o fim da expansão das universidades e pode significar o desaparecimento das federais no interior. Justamente porque uma dependência do setor privado irá forçar a concentração dessas instituições próximas dos grandes centros industriais e financeiros, criando inclusive grandes distorções regionais (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Entretanto, no *website* do Ministério da Educação - MEC, o que se tem colocado sobre o referido programa é justamente o contrário do que foi apresentado pela UNE. A narrativa posta pelo Ministério da Educação é a de que o Future-se:

[...] busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais. *Essas ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais [...].* O Future-se permite que universidades e institutos aumentem as receitas próprias por meio de fomento à captação de recursos próprios e com maior segurança jurídica. [...] *as universidades não serão privatizadas. O governo federal continuará a ter um orçamento anual destinado para as instituições* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, s/p, grifos meus).

No site do MEC, o programa é apresentado a partir da sua divisão em três eixos: 1) Gestão, governança e empreendedorismo; 2) Pesquisa e Inovação; e 3) Internacionalização. E alguns aspectos descritos em cada um deles merecem alguns destaques. No primeiro, uma das características citadas é a gestão imobiliária, que tem como objetivo “estimular o uso de imóveis da União e arrecadar por meio de contratos de cessão de uso, concessão, fundo de investimento e *parcerias público-privadas*” (Ibid, s/p, grifos meus). Nesse mesmo eixo, é sinalizado também que há o objetivo de “autorizar *namings rights* (ter o nome de empresas/patrocinadores e patronos na instituição) nos campi e em edifícios, o que possibilitaria a manutenção e modernização dos equipamentos com apoio do setor privado” (Ibid, s/p). Já no eixo *Pesquisa e Inovação*, dentre os objetivos descritos estão:

[...] assegurar ambiente de negócios favorável à *criação e consolidação de startups*, ou seja, de empresas com base tecnológica; *aproximar as instituições das empresas*, para facilitar o acesso a recursos privados de quem tiver ideias de pesquisa e desenvolvimento; *premiar os principais projetos inovadores*, com destaque para universidades e institutos que tiverem melhor desempenho, respeitada as condições iniciais e especificidades de cada um (Ibid, s/p).

Por fim, no eixo Internacionalização, cabe dar atenção a dois dos objetivos dispostos, que são o de “facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em *plataformas online*” (Ibid, s/p) e a ideia de “firmar parcerias com instituições privadas para promover

publicações de periódicos fora do país” (Ibid, s/p). É interessante perceber que em todos os eixos pelos quais o Programa é organizado há uma referência enfática à iniciativa privada e como esse setor pode viabilizar mais recursos para as universidades. Isso parece corroborar com o debate feito por Mazzucato (2014) anteriormente, sobre a existência de um imaginário e racionalidade política de depreciação do que é público a partir da valorização do setor privado. Isso fica evidente quando se atribui que a alocação dos chamados “naming rights” possibilitará a modernização dos edifícios, corroborando com uma dicotomia de que tudo que é público é ruim e atrasado e de que tudo é privado é avançado, bom e funciona com mais eficiência.

A própria lógica de premiação de projetos inovadores, com base nos melhores desempenhos, também vincula as universidades a uma lógica utilitária da necessidade de mostrar determinados resultados — que serão avaliados também pelo setor privado —, além de estimular a competitividade por meio da atribuição dos parâmetros de desempenho. E há também não só a desqualificação do público em prol do privado, mas também a perspectiva de diminuição do espaço daquele.

É possível perceber, por exemplo, no eixo “Internacionalização”, a tentativa de abrir e aprimorar um ramo de mercado educacional com a promoção de disciplinas online, acrescentado que a divulgação do conhecimento científico também será feita por meio da parceria com o setor privado. No vídeo comercial de lançamento da proposta, codificado em uma linguagem visual “high tech”, disponível também no site do MEC, *é exposto que algumas das maiores empresas do mundo nasceram em universidades, e que essa era a inspiração* do Future-se, salientando para a necessidade de inovação, a qual o Brasil não pode ficar de fora, pois já dispõe de conhecimento e capital humano para tal por meio das universidades e institutos federais. O resultado previsto com isso seria a intensificação do empreendedorismo, do intercâmbio de conhecimento, maior valorização de talentos, redução da taxa de evasão por estimular o engajamento dos alunos por meio também do inventivo do capital estrangeiro.

Esses elementos, por sua vez, tendo esses três eixos, não figuram apenas como hipóteses do que pode acontecer com a sua possível implementação. Sendo efetivado ou não, eles também dizem respeito às instâncias reflexivas das táticas e estratégias de governo que tomam as universidades como instrumentos para viabilizar determinadas lógicas de privatização não só de empresas estatais, mas da própria privatização do tecido social, que passa a ser colonizado por uma linhagem que dá primazia a tudo que é privado,

fazendo com que a própria linguagem econômica seja o meio de comunicação e sentimentalização dos sujeitos. O fato do MEC tomar algumas das maiores empresas do mundo como modelo de exemplificação, afirmando que muitas delas nasceram nas universidades — o vídeo mostra rapidamente empresas como o Google, Facebook, Uber, Dell, Yahoo, AirBoc, Intel —, nada mais é do que a conversão da lógica da empresa — debatida no capítulo anterior — como modelo de inteligibilidade não só de entendimento das universidades, mas também de todo o componente educacional.

Ainda sobre o referido programa, Cândido Albuquerque, professor nomeado no ano de 2019 para ocupar o cargo de reitor Universidade Federal do Ceará — mesmo tendo recebido apenas 3% dos votos da comunidade acadêmica da referida universidade —, fez algumas considerações sobre o Future-se:

A universidade brasileira precisa acordar para essa *nova realidade do mercado de trabalho*, precisamos dar aos nossos alunos novas e modernas habilidades para que estejam preparados para o futuro. *Precisamos inovar, empreender e internacionalizar as novas ações*. E o programa Future-se contará com a nossa contribuição (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, s/p, grifos meus).

Sobre o Fundo previsto para o Future-se, apelidado de Fundo Soberano do Conhecimento, o site do MEC ainda acrescenta que:

Trata-se de um fundo de direito privado que permitirá o aumento da autonomia financeira das instituições federais de ensino. O Fundo ampliará o financiamento para as atividades de pesquisa, extensão e desenvolvimento, empreendedorismo e inovação. A administração do fundo é de responsabilidade de uma instituição financeira privada e funcionará sob o regime de cotas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, s/p).

Entretanto, até setembro de 2019, segundo publicação do site do ANDES - SN usando dados da ANDIFES, dois terços das universidades federais que haviam analisado a proposta rejeitaram-na total ou parcialmente. E o entendimento do ANDES (2019, s/p) também converge com o entendimento das entidades estudantis de que o Future-se “prevê a ingerência do capital privado nas universidades públicas federais”. A referida publicação expõe a rejeição ao projeto em termos percentuais e absolutos: “o projeto de sucateamento da educação superior no Brasil sofreu rejeição de 66% das instituições [...]. Ao todo, 43 das 63 universidades federais se reuniram para analisar a proposta do governo — para a qual não faltaram críticas (Ibid, s/p).

Além da exposição da rejeição ao projeto, a publicação do ANDES também dispõe de um hiperlink que leva para uma nota da SBPC que analisa o contexto de proposição do projeto.

O Programa Future-se foi apresentado num momento crítico da vida financeira das Universidades Federais, asfixiadas por contingenciamento de 30% sobre um orçamento congelado com o valor do ano de 2016. *Sua eventual implantação dificilmente resolverá o grave problema do financiamento, no curto ou médio prazo, que já ameaça o bom funcionamento das instituições.* É imperiosa uma discussão abrangente e aprofundada deste programa com os principais setores envolvidos com a universidade pública brasileira (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2019, s/p).

A UNE, contrária ao projeto — assim como diversas outras entidades estudantis - por acreditar que o mesmo se trata de uma iniciativa que abre portas para a privatização das universidades públicas —, assim analisou essa a rejeição por partes das universidades ao Future-se:

Essa resposta da maior parte das universidades só mostra que não é possível propor alternativas sem diálogo com a comunidade acadêmica. O Future-se representa na sua essência tudo que não queremos para o ensino superior público: dependência do setor privado e uma desresponsabilização do governo no financiamento (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019, s/p).

Com efeito, tal contraposição de projetos, a exemplo da rejeição ao Future-se, possibilita analisar a construção desse jogo de forças nos quais arranjos discursivos são colocados em circulação no modo de posicionar uma determina agenda educacional. É interessante o posicionamento do Ministério da Educação ao dizer que as universidades não serão privatizadas somente porque um orçamento anual continuará a existir, mesmo com a possível implantação do Future-se, como se fosse possível definir a (não) privatização apenas pela (in)existência dos recursos financeiros veiculados e mentidos pelo Estado.

A UNE, por exemplo, deu apontamento sobre como, mesmo sendo mantida pelo Estado, a relação público-privado nas universidades públicas pode ser enveredada pela lógica de privatização da educação:

As transnacionais se infiltram nos espaços públicos de pesquisa. Elas se utilizando de verba e estruturas do poder público para conseguir realizar suas pesquisas a partir das universidades públicas, como é o caso da L'oreal e da Bayer na cidade Universitária da UFRJ, no Rio de Janeiro. São parcerias público-privadas que interferem profundamente no desenvolvimento de pesquisas feitas nas universidades públicas e institutos, orientadas pelos interesses das empresas. As patentes que garantem que empresas tenham a “propriedade intelectual” de conhecimentos produzidos com recursos públicos ocupa um papel de destaque no capitalismo neoliberal. *Esta ideia de universidade operacional, que serve aos interesses do mercado, compõe uma lógica neoliberal da educação.* Mas a educação é um, direito que nos é garantido constitucionalmente, ou seja, é um dever estatal garantir educação para todos e todas, mesmo que essa função seja partilhada (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p, grifos meus).

É válido ainda ressaltar que os atos de rua ocorridos no mês de agosto de 2019, que tiveram a rejeição ao Future-se como um dos agenciadores, também acontecem após

novos anúncios de bloqueios orçamentários por parte do Governo Federal, que havia anunciado um recuo na decisão sobre o corte de verba, recuo esse que na visão da entidade, deu-se após as manifestações ocorridas no mês de maio. Entretanto, conforme informou uma publicação da ANPG no mês de julho de 2019, o governo “recuou do recuo” e fez o anúncio de novos cortes, causando um vai-e-vem e instabilidade nos recursos da pasta.

Os atos de 15 e 30 de maio mobilizaram milhões nas ruas e nas redes sociais, obrigando o governo a fechar um acordo, por ocasião da votação dos créditos suplementares no Congresso, em que se comprometeu a devolver 1 bilhão para a educação e 330 milhões para a ciência. Ocorre que desde junho os recursos estão retidos pelo Ministério da Economia. Além disso, no dia 30 de julho, novo bloqueio de verbas foi anunciado, atingindo mais 348 milhões do MEC e 59 milhões do MCTI. [...] Novos cortes ameaçam apagão na educação e na ciência. Diante desse quadro, o risco iminente é de um *apagão no sistema público de educação e de ciência e tecnologia*. Recentemente, a *Universidade Federal do Mato Grosso teve que suspender as aulas por corte do fornecimento de luz*. Nos últimos dias, a *UFRJ, a UFSC e a UFPR informaram publicamente que, sem a liberação de novos repasses, terão de paralisar as atividades*. [...] Um dos motivos do êxito das manifestações de 15 e 30 de Maio foi a grande capilaridade em grandes, médias e pequenas cidades do país, o que promete se repetir agora no 13 de Agosto (Ibid, s/p, grifos meus).

O que se percebe nessa forma de proceder nesses anúncios de recuo nos cortes e posteriormente a reafirmação dos mesmos é o próprio mecanismo de jogar com a produção de instabilidades e incerteza, impedindo, inclusive, que reações mais coordenadas possam ser postas, visto que isso retarda o intervalo de resposta de contraposição ao que foi dito, recuado e reeditado. Não à toa que o Future-se, mesmo recusado no ano de 2019, foi colocado novamente no horizonte de proposição, por parte do Governo Federal, no ano de 2020.

A mesma publicação da ANPG, citada anteriormente, trazendo fala de Flávia Calé, diz que os atos do 13 de agosto também seriam atos de defesa da democracia, pois no seu entendimento, “*o governo avança na agenda de austeridade na mesma proporção em que eleva o tom antidemocrático*” (Ibid, s/p). Ou seja, o corte de verbas da educação é compreendido apenas como um dos vetores da agenda de austeridade e do tom antidemocrático. E ainda nessa publicação, Flávia faz o chamado à sociedade: “*vamos às ruas defender as verbas da educação e da ciência e tecnologia, a democracia e a liberdade de expressão*” (Ibid, s/p).

Na publicação intitulada “*#Tsunami13a: terceira onda de protesto contra os cortes na educação e na ciência*”, postada no site da ANPG no dia 13 de agosto, há também a foto de um cartaz escrito “*Não fature com meu futuro*” diagramada junto ao referido título. Nessa publicação, a ANPG não faz apenas uma divulgação sobre os atos

daquele dia, mas também expõe uma conjuntura sobre o lugar que a educação, de um modo geral, vem ocupando pelo chefe do Poder Executivo, que, na visão da entidade, “*elegeu como alvos prioritários a serem combatidos as universidades, institutos federais e órgãos públicos de pesquisa e planejamento*” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019, s/p). E a proposição de um projeto, tal como o Future-se, é colocado como um dos motivos que produzem o entendimento de que a educação está sendo atacada.

E, como já sinalizado, mesmo tento sido negado amplamente pelos Conselhos Universitários no de 2019, tal como os PL relacionados ao Escola Sem Partido, o Future-se voltou a aparecer nas proposições governamentais de 2020. A notícia intitulada “*Novo future-se traz mais do mesmo e segue interferindo na autonomia universitária*” é, inclusive, a primeira publicação do ano de 2020 do site da UNE. A notícia, postada em janeiro desse ano, apontou que uma segunda consulta pública sobre o Future-se aconteceria no dia 24 daquele mês, fazendo uma análise sobre a nova versão do texto do projeto:

[...] o novo texto apresentado vem recebendo diversas críticas por *não priorizar a autonomia universitária*. Além de seguir com a proposta de parcerias com a iniciativa privada, cedendo a organização das instituições federais a Organizações Sociais, o MEC propõe agora às universidades que aderirem ao programa *preferência na concessão de bolsas da [CAPES]*. Recursos adicionais do orçamento federal concedidos ao MEC também poderão ser concedidos prioritariamente às universidades participantes (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Além dessa análise, também é disposto trecho da fala de Iago Mont’avão — presidente da UNE à época —, que afirmou que “vincular a concessão de recursos da Capes à entrada no programa é um absurdo. É uma forma de pressionar as instituições e entregá-las de vez nas mãos do mercado” (Ibid, s/p). E tal entreguismo consiste também em transformar as instituições educacionais públicas em empreendimentos que devem ser submetidos à lógica da rentabilidade, deslocando totalmente sua “natureza”.

Fechada, assim, essa janela sobre a proposição e contraposição ao Future-se, seguir-se-á com mais alguns apontamentos sobre mais uma peça dos ataques à educação. No caso, a nomeação para ocupação de cargos de reitores das universidades e institutos federais pareceu ser uma delas, pois, dentre alguns motivos, pareceu estar vinculada à tentativa de aparelhamento dessas instituições, via Governo Federal, também para aprovação do Future-se. Além desse elemento diretamente ligado à aprovação desse programa de governo para as universidades e institutos federais, o tópico seguinte fará



também alguns apontamentos sobre o uso de alguns dispositivos jurídicos que se usam da legalidade como atributo para minar a autonomia universitária.

### **5.3.5. Nomeação ou intervenção? Autonomia universitária e perseguição às entidades de representação nos movimentos de defesa da educação.**

Alguns debates sobre a defesa da autonomia universitária - que já esteve figurada no ano de 2018 em meio aos casos de censura de disciplinas, retirada de cartazes contra o fascismo e de defesa da democracia, coerção de dirigentes de universidades públicas, dentre outros – passaram a assumir um teor mais frequente e diretivo no ano de 2019, com o processo e nomeação e posse de reitores(as) de universidade e institutos federais, e dos colégios de aplicação das universidades federais.

Com os movimentos de defesa da educação, dentre as pautas dispostas em tom de denúncia e contraposição a algumas decisões do Governo Federal esteve a recusa ao Decreto 9.794/2019. Tal decreto, assinado pela presidência ainda em maio de 2019, “dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República e institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas - Sinc no âmbito da administração pública federal” (BRASIL, 2019, s/p). Em seu artigo 2º, esse decreto localiza que “são de competência do Presidente da República as nomeações e as designações para as quais não haja delegação” (Ibid, s/p). Mas, em seu parágrafo único, na mesma seção desse artigo, acrescenta que “a existência de delegação não afasta a possibilidade de o ato ser realizado pelo Presidente da República” (Ibid, s/p).

Para as entidades estudantis, tal documento mirou na autonomia universitária, atacando-a, bem como foi utilizado para viabilizar a implementação do Future-se, sendo, portanto, um conclave entre duas formas de ataque à educação pública: ataque ao financiamento público da educação e entrega dos bens públicos ao setor privado, via Future-se, e o ataque à autonomia universitária por retirar, da comunidade acadêmica, o poder decisório de escolha dos seus representantes. Por mais que atuem por finalidades distintas, agem em conjunto de forma sistemática, de modo que a última é tomada como uma das formas para dar viabilidade à primeira.

Sobre essa temática relacionada ao lugar da universidade e como se dá o processo de escolha do maior cargo na hierarquia da administração superior das universidades, vale a pena retomar alguns aspectos referidos na entrevista concedida por

Helena Nader, citada ainda no início do texto. A ex-presidente da SBPC apresentou, na referida entrevista, uma concepção de universidade que pode soar um tanto quanto deslocada da concepção defendida por muitas outras entidades vinculadas aos movimentos de defesa da educação. Afirmando certa concepção de educação e de universidade, Nader fez a seguinte afirmação: “Eu não tenho vergonha de dizer que a universidade é meritocrática, se não assim, ela será o quê, político-partidária?” (MORALES; MARIUZZO, 2017, p. 9). No recorte aqui estabelecido, o discurso da ex-presidente da SBPC parece estar deslocado do movimento político de defesa da educação justamente porque uma das pautas históricas desse movimento é a reinvidicação pela democratização do acesso à educação a partir da ampliação no número de vagas em escolas e universidades públicas, o que demarca a percepção de que o acesso à escola e à universidade é um direito público a ser garantido pelo Estado, e não um mérito que um indivíduo deve possuir por seus próprios esforços, como apregoa o discurso meritocrático.

Ainda na mesma entrevista, Nader aponta algumas dissonâncias entre democracia e meritocracia no contexto político-universitário:

[...] com o fim do regime autoritário militar, nós exageramos ao achar que tudo deveria ser decidido por voto e levamos esse modelo para a universidade. Agora, aponte uma universidade excepcional no mundo que tenha eleição. *Os cargos vão para aqueles mais capazes.* Eu não sou contra ter eleição, mas esse modelo exige negociação, obter apoio. Nessa hora, a universidade repete o mesmo modelo que existe no Congresso Nacional, onde tudo é feito na base da barganha, *o maior problema na gestão do Estado brasileiro* (MORALES; MARIUZZO, 2017, p. 8, grifos meus).

É interessante que a escolha do reitor, por meio do voto nas universidades brasileiras, seja apontada como um problema por Helena Nader em 2017, justamente porque essa pauta aglutinou muitas forças nos movimentos políticos de defesa da educação em 2019, quando nem o próprio voto da comunidade acadêmica passou a ser levado em consideração a partir de então.

Tratou-se então, de um deslocamento da escolha do ocupante de um cargo público para uma escolha com base na capacidade, tal como tematizou Nader? Já é possível afirmar que não. E a análise desse contexto implica em uma atenção para além da possível oposição ou convergência entre democracia e meritocracia, mas também para o próprio entendimento de que a perspectiva democrática não deve ser resumir a um processo eleitoral, mas como o princípio que — por permitir a igualdade de oportunidade para todos — também permite o aparecimento da diferença e do desenvolvimento das capacidades específicas e necessárias para um cargo e/ou função. Daí a alusão aos “mais

capazes”, referido na entrevista, como forma de blindar o jogo de barganha política existente nas universidades. É curioso que isso também é colocado como “o maior problema de gestão do Estado brasileiro”, problema esse que também poderia ser resolvido com a ocupação do “mais capaz” para ocupar determinado cargo.

Nesse caso, é possível pensar numa aproximação mais direta entre democracia e meritocracia, sinalizando para alguns dos elementos de uma democracia liberal. Isso dimensiona também que o próprio conceito de democracia é polissêmico e pode ser agenciado em diferentes formatos. Logo, o eixo político-democrático por meio do qual questões de ataque e defesa à educação pode caminhar também pode ir por vias muito distintas a depender da própria concepção democrática que se assume.

Utilizando essa referência da escolha de reitores e reitoras das universidades públicas e institutos federais de educação no Brasil como mote, sabe-se que esse processo é feito a partir de uma lista tríplice, que é apreciada pela comunidade acadêmica. Composta essa lista, os servidores docentes, os servidores técnico-administrativos e os estudantes votam no candidato que esperam que venha a ocupar o cargo de reitor ou reitora — o mais alto na hierarquia da administração superior das universidades e dos institutos federais de educação. Entretanto, a escolha feita pela comunidade acadêmica não necessariamente será acatada na decisão de um chefe do executivo do Governo Federal. O resultado do voto da comunidade acadêmica, nesse contexto, tem apenas uma função consultiva e não deliberativa.

O portal do Ministério da Educação, por sua vez, também traz algumas considerações acerca do processo de nomeação de reitores e reitoras, colocando de forma explícita a função lateral dos votos da comunidade acadêmica, dando ênfase para a decisão do chefe do poder executivo no país.

A cada quatro anos, a universidade promove uma eleição para indicar três nomes que formam a lista tríplice. A relação é enviada para o Ministério da Educação e *a palavra final é do presidente da República*. Não há hierarquia na lista tríplice, ou seja, qualquer um dos três pode ser indicado para o cargo de reitor e vice-reitor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, s/p, grifos meus).

Aqui, o próprio MEC também visa demarcar a legalidade do processo de nomeação do reitor quando é feita em desacordo com a escolha da comunidade acadêmica, bem como sinaliza para uma perspectiva de gestão personalizada e personificada na figura do presidente da república. Outro elemento que é válido destacar é o de que essa temática em torno do processo de escolha de reitores e reitoras das universidades públicas e dos institutos federais de educação no Brasil não foi uma exclusividade do ano de 2019, sendo

pautado também pelos movimentos de defesa da educação no ano de 2020, debatido também com a Ação Direta de Inconstitucionalidade 6565 (ADI 6565) no Supremo Tribunal Federal em 2020. Essa ação teve como objetivo tornar obrigatória a nomeação do reitor pelo chefe do executivo, em conformidade com a lista tríplice e com a ordem de indicação da mesma (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR, 2021).

A UNE, inclusive, foi *amis curie* dessa ação que foi ajuizada pelo Partido Verde, no Supremo Tribunal Federal - STF contra o artigo 1º da Lei Federal 9.192/1995 e o artigo 1º do Decreto Federal 1.916/1996. Essa lei e o referido decreto são justamente os que dispõe sobre a nomeação do reitor a partir da lista tríplice, e a ADI 6565 visava tornar obrigatória a nomeação de acordo com a consulta pública à comunidade acadêmica. Entretanto, após quase um ano de debate em torno da questão, o STF negou o pedido da liminar em outubro de 2021. Na ocasião de posição da ADI, a UNE apontou como inconstitucional a própria construção da lista tríplice, expondo os seguintes motivos:

Para além de serem moralmente questionáveis todos os interesses políticos e ideológicos que possam nortear a decisão presidencial de não escolher o nome mais votado pela comunidade, mais do que isso, o menosprezo do Chefe do Poder Executivo em relação à gestão democrática se revela inconstitucional! [...] a UNE interpreta a exigência de formação de uma lista tríplice, para escolha presidencial, como algo contraditório à autonomia que a Constituição pretendeu dar às universidades. Qual o sentido de possuir autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial se a instituição não for livre para eleger os seus gestores? Justamente os gestores que irão determinar as diretrizes para consecução dos seus objetivos institucionais... Não faz sentido! [...] No *Estado Democrático de Direito*, o presidente não pode, por capricho, politicagem ou ideologia, criar injustificáveis empecilhos ao exercício da gestão democrática e da autonomia universitária, sem com isso sinalizar uma forte tendência autoritária. Não podemos tolerar que a *interpretação rasa da Lei* favoreça o descumprimento daquele que era, na essência, o seu real objetivo (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

É interessante que, nesse caso, em nome da Lei e do Estado Democrático de Direito como um fundamento, coloca-se em xeque a própria lei (de regulamentação das nomeações) para colocar em circulação o que se entende como fundamento dos princípios democráticos, salientando que esse Estado Democrático de Direito, por mais que seja posicionado como um fundamento, também é passível de interpretação, tanto para viabilizar um cenário democrático, como também para cerceá-lo. Não é à toa que a lei e o decreto de 1995 e 1996, respectivamente, só são questionados quando se percebe que através deles ataques às universidades são viabilizados com mais força e intensidade.

Situando melhor esse cenário das nomeações e posses de reitores (ou interventores), um exemplo mais próximo geograficamente que ilustra tal situação pode ser

a nomeação, no ano de 2019, do reitor da Universidade Federal do Ceará - UFC, em que o professor nomeado para o cargo teve apenas três por cento (3%) dos votos da comunidade acadêmica na referida consulta, o que não impediu que o mesmo passasse a ocupar o cargo. E esse não vem a ser um caso isolado da UFC. Na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGB, em maio de 2019, Mirlene Damázio foi nomeada reitora sem sequer compor a lista tríplice indicada pela comunidade acadêmica. No mesmo mês do referido ano também foi nomeado, sem a submissão da candidatura à comunidade acadêmica, o professor Ricardo Cardoso como novo reitor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. O novo reitor da instituição, mesmo não tendo sua chapa inscrita no processo de consulta pública à comunidade acadêmica, acabou sendo incluído na lista tríplice (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019). E situações parecidas são encontradas na nomeação para reitor em diversas outras universidades. De 2019 até 2020, somou-se um total de 19 nomeações de reitores e reitoras de universidades e de institutos federais que são feitas, por parte do Governo Federal, em discordância com o resultado da consulta pública feita à comunidade acadêmica, segundo o levantamento feito pelo Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará - ADUFC e pelo ANDES-SN.

O cenário relacionado às formas de nomeação de reitores, nessa discordância, é muito específico desse contexto. Na história da UFC, apenas um caso precede tal fato, quando em 1990 Antônio de Albuquerque Sousa Filho foi nomeado reitor da referida universidade após passar pela análise do então presidente Fernando Collor de Melo, mesmo não tendo maioria dos votos dos participantes na consulta pública (CALADO, 2019).

Por isso, para as entidades aqui eleitas como materialidade e para um conjunto de outras que compuseram os movimentos de defesa da educação, a nomeação para o cargo de reitor ou reitora feita pelo Governo Federal, quando acontece em dissonância com o resultado da consulta realizada pela comunidade acadêmica de uma determinada universidade e/ou instituto federal, fere uma cultura democrática da universidade e ataca os princípios da *autonomia universitária*. É válido salientar que a autonomia universitária tem status de princípio constitucional desde a Carta de 1988, que no seu artigo 207, estabelece que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s/p). E a autonomia universitária também é

defendida pela SBPC e tantas outras entidades e organizações vinculadas ao campo da educação e de defesa da educação e da ciência. Cabe acrescentar ainda que a reivindicação pela autonomia universitária já acompanhava os movimentos políticos de defesa da educação desde 1964, no contexto de reivindicação pela Reforma Universitária, que também aglutinava a luta por *mais verbas e mais vagas* nas universidades públicas do país (SAVIANI, 2010).

Trazendo o entendimento de Pietro Alarcón, professor de direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, a UNE dedicou uma postagem para expor algumas das características da importância da noção de autonomia, não só nas instituições educacionais, mas especificando porque tal princípio, no caso dessas instituições, é tão importante, visto que atravessa elementos em torno da didática, da administração e da destino de recursos financeiros. Esse princípio, inclusive, é colocado como um dos mecanismos de proteção das universidades, visto que há a leitura de que:

[...] assegurar a autonomia garante mecanismos de defesa das instituições. Por meio de sua autonomia didática, a universidade pode impedir que influências político-partidárias tendam a determinar os rumos dos conteúdos do ensino ministrado em nível superior de educação (medida que, historicamente, revela-se *conquista civilizatória diante de exemplos nefastos como os do período dos totalitarismos de Estado, na primeira metade do século XX*, por exemplo. Já pela sua autonomia administrativa, a universidade deve ser capaz de resistir às tentativas de imposição externa de seus reitores e dirigentes setoriais, quando esta for determinada não de acordo com os interesses democraticamente manifestados pela própria comunidade acadêmica (professores, funcionários e estudantes), mas por conjunturas de interesses políticos. Ainda por meio de sua autonomia financeira e patrimonial, pode a universidade *impedir eventual esvaziamento orçamentário* que tenda a impedir ou diminuir a eficácia do desenvolvimento de suas atividades como um todo (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Desse modo, muito mais do que resumir o processo à escolha do reitor, dentro ou não das prerrogativas jurídicas, aciona-se a noção de autonomia como forma de blindar ou responder e reagir aos mecanismos que atacam a universidade, mesmo que tais ataques estejam dentro de uma legalidade do jogo institucional.

Para muitas organizações de defesa da educação, a nomeação de um reitor ou de uma reitora, em desacordo com o resultado da consulta pública, passa a ferir os princípios da autonomia universitária e de uma cultura democrática, justamente porque isso constituiria uma *intervenção*, por parte do Governo Federal, nas universidades públicas e institutos federais de educação. Desse modo, o reitor nomeado não deve ser reconhecido como tal e deve ser entendido, muito mais, como um *interventor* (ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2019; UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2019).

Muitos “gritos de guerra” utilizados nas manifestações de 2019 faziam coro aos enunciados “*Fora interventor, não elegemos, não reconhecemos*” (G1, 2019) e “*Fora interventor e o governo usurpador*”. E em diversas manifestações, já em 2020, a alusão à necessidade de que “Reitor(a) eleito, é reitor(a) empossado” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020, s/p) também serviram como mote para muitas manifestações contrárias às posses em desacordo com o resultado das eleições acadêmicas. É o exemplo do que aconteceu na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, onde estudantes fizeram vigília e ocuparam a reitoria dessa universidade, insatisfeitos com a nomeação e posse de Valdiney Gouveia para o cargo de reitor, que ficou em último lugar na consulta à comunidade acadêmica. A ocupação, inclusive, recebeu ameaças da Justiça Federal com mandado de reintegração de posse com o argumento de que os estudantes estavam obstruindo a universidade e a reitoria e, com isso, atrapalhando o funcionamento das atividades acadêmicas (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Situações semelhantes de manifestações contrárias à não convergência entre a sinalização disposta pela comunidade acadêmica e a escolha efetiva do reitor também se deram na UFC, onde foi montado o comitê da Autonomia Universitária no bosque da reitoria, como também na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, na Universidade Federal do ABC – UFABC e na Universidade Federal de Itabujá - UNIFEI, apenas para citar alguns exemplos.

É válido salientar que além do Decreto 9.794/2019, ainda em 2019 uma Medida Provisória - MP com teor semelhante também foi anunciada. A MP 914/19, que dispunha “sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II” (BRASIL, 2020, s/p), também foi agenciada para que não só reitores, mas diretores de unidades acadêmicas, também fossem nomeados e empossados à revelia da consulta acadêmica. Além disso, a MP também visava fixar a representatividade dos votos em 70% (setenta por cento) de servidores docentes na composição da lista e os outros 30% (trinta por cento) divididos igualmente entre estudantes e servidores técnico-administrativos efetivos, proporção essa que em muitas universidades, tendo autonomia para decidir pelo modelo de eleição, atribuem pesos iguais para todas as categorias.

Em nota de contraposição a essa MP, a ANDIFES, além de questionar essa disposição desigual das categorias que habitam o espaço da universidade, atribuindo um valor menor à categoria estudantil e dos técnicos, dispôs também que:

Ignorar as culturas democráticas internas das universidades mediante critérios alheios às suas histórias, significa potencialmente desestabilizar e convulsionar seus processos políticos, sobretudo pela imposição de critérios que favoreçam a nomeação de pessoas não legitimadas pelas próprias comunidades universitárias (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2020, s/p).

A medida provisória, em específico, perdeu a sua validade em junho de 2020 por não ter sido votada no Congresso Nacional em tempo hábil, que é umas das prerrogativas de aprovação e validação de MP. O tema, porém, não ficou restrito ao âmbito universitário e aos embates com o poder executivo, mas também envolveu debates jurídicos sobre a legalidade da posse de um reitor ou diretor acadêmico quando em desacordo com a consulta pública. No documento intitulado “*A democracia precisa prevalecer: carta aberta das reitoras e dos reitores/diretores eleitos e não empossados*”, quatorze reitores eleitos e não empossados escreveram uma carta endereçada ao Supremo Tribunal Federal. Trecho da carta sinaliza para as seguintes questões:

A democracia é um valor que, para ser materializado, precisa ser praticado, e não apenas enunciado e debatido abstratamente. Não basta proclamar-se democrático. É preciso demonstrar, com ações, o respeito à vontade da Comunidade. E é justamente a falta desse respeito que vem sendo evidenciada, cada vez mais, pelas ações tanto do [MEC] quanto pelos colegas servidores que têm aceitado, contrariamente ao resultado das urnas, *atuar como interventores ou como membros das equipes de intervenção* nas Instituições Federais de Ensino [desde 2019]. Até que ponto uma intervenção pode sufocar e até mesmo levar à morte esses *espaços educacionais que eram reconhecidos, anteriormente, apenas pela qualidade da formação dos Estudantes, pela inovação de suas práticas e pela capacidade e formação de excelência de seus Corpos Docentes e Técnico-Administrativos?* A pergunta é pertinente, pois o clima de medo, a ameaça de punições arbitrárias e o adoecimento físico e mental de suas Comunidades são apenas algumas das formas já percebidas de respostas individuais e coletivas ao *sufocamento lento, invisível e inaudível imposto pela atitude governamental antidemocrática*. Realmente, para que serve um processo eleitoral de grandes proporções, envolvendo milhares de servidores e estudantes em dezenas de cidades, se o seu resultado não for integralmente respeitado? [...] A prática da democracia seria apenas uma mera formalidade na visão de nossos representantes políticos? *A intervenção nas Instituições Federais de Ensino e a indicação de reitores biônicos remontam aos tempos da Ditadura Militar no Brasil* e não são aceitáveis no Estado Democrático de Direito, conquistado a partir de duras lutas políticas e sociais e que tem na Constituição de 1988 seu grande marco. Nessas Instituições, são realizadas, há mais de 30 anos, eleições para a escolha do Dirigente Máximo. *Nesse tempo, a Rede Federal de Educação nunca sofreu ataques tão duros a sua democracia como ocorre agora por parte do atual Governo* (RIBEIRO et al apud UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).



É interessante perceber que nessa carta, além do apelo aos ministros do STF para barrar o entendimento do que é intervenção, há a sinalização de que com elas há o entendimento de que não se trata apenas de uma mera disputa sobre aspectos de gerenciamento das universidades e quem será responsável por esse gerenciamento, mas das singularidades dessa instituição e a visão de que ela está sendo atacada por esses mecanismos de não respeito à consulta da comunidade acadêmica. E o ataque à universidade é percebido como algo que é direcionado pelo ataque aos princípios democráticos dessa instituição. Tanto que o texto se inicia com uma discussão sobre democracia.

Ou seja, através de um eixo político democrático, é possível atacar as universidades, visto que é acionado um princípio jurídico para justificar as nomeações em desacordo com as consultas públicas e esse mesmo eixo é acionado para se colocar em defesa desses ataques, visto que a narrativa sobre o princípio democrático e a autonomia universitária são utilizadas pelos movimentos de defesa da educação para posicionar que “reitor eleito é reitor empossado”. E nesse mesmo princípio, é possível ver também o cruzamento com o eixo moral e dos costumes que também acrescenta uma camada de elementos na tentativa de desqualificação do que acontece em espaços formais de ensino, a exemplo da acusação da balbúrdia, da existência de plantação de maconha em *campi* universitários e da acusação de determinados laboratórios e pesquisas de produzirem e incentivarem o uso de drogas.

Além disso, essa disputa discursiva também adentra e atinge os próprios recursos utilizados pelos movimentos políticos de defesa da educação. É o que aconteceu, por exemplo, no Instituto Federal de Santa Catarina, que também sofreu intervenção do Governo Federal, em outubro de 2020. Na referida instituição, foi nomeado para o cargo de reitor o segundo colocado na consulta pública, e não o primeiro, o que desencadeou manifestações de protestos estudantis contra a nomeação. Os estudantes que se manifestaram em redes sociais digitais foram alvo de ação indenizatória por, dentre alguns motivos, pronunciarem a palavra intervenção e golpe para se referir ao processo de nomeação e posse do interventor, o que foi considerado pela UNE como uma tentativa de *criminalização do movimento estudantil*, criminalização essa que tem se intensificado através da judicialização da vida:

Para a UNE essa situação é um engendramento de violações constitucionais e democráticas. Os estudantes estão sendo duplamente desrespeitados em seu direito a participação da escolha da direção do IF e em seu direito de livre

manifestação. Além disso é vil e autoritária tentativa de calar o movimento estudantil por meio de tal ação. Estamos acompanhando os estudantes juridicamente e não nos calaremos. Reitor eleito é reitor empossado! (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Assim, nos enunciados de contraposição à não correspondência entre resultado da consulta pública e nomeação de reitor(a) é possível perceber que o movimento de defesa da educação afirmava não só a falta de legitimidade de um reitor quando não eleito pela comunidade acadêmica e, portanto, não deve ser reconhecido como tal, como também a acusação de um modelo e estilo de gestão governamental de usurpar os direitos trabalhistas, os princípios democráticos e solapar a educação pública do país. É possível fazer essa conexão, justamente, quando essa recusa ao “interventor” também é contingente à recusa de uma série de medidas da gestão governamental no que diz respeito às reformas trabalhistas e da previdência social. Entretanto, é possível acrescentar, mais uma vez, que a batalha travada pelos movimentos de defesa da educação é da identificação dessa usurpação na figura específica de um governo institucionalizado e, justamente por isso, que merece ser substituído por outro. Não é à toa que os movimentos de defesa da educação se implicaram diretamente na assinatura e escritura de várias solicitações de pedido de *impeachment* de Jair Bolsonaro. Até outubro de 2022, para sinalizar o montante, foram contabilizados 152 documentos de solicitação à Câmara dos Deputados Federais, muitos dos quais assinados também pelas entidades do movimentos de defesa da educação, que solicitam o afastamento de Bolsonaro do cargo de presidente, sendo, então, um recordista nesse quesito, considerando um período a partir da Ditadura Civil-Militar (AMADO, 2020). Mas, talvez, o risco de se atribuir essa usurpação seja a de localizar excessivamente os processos de dominação, colocando em uma função lateral a problematização de uma racionalidade política, econômica e social — o neoliberalismo —, que põe em circulação alguns dos elementos que dão caminho para a retirada de direitos e de privatização da subjetividade. Insere-se aí a própria dimensão da judicialização da vida — como na punição aos estudantes que se manifestaram — como uma forma de pensar essa vida de modo localizado e particularizado em condutas penalizáveis, deslocando uma análise sobre a estrutura e o tecido social que também dão contornos a determinadas formas de existência e, por efeito, blindam o aparecimento de outras.

Em publicação intitulada “A mão autoritária de Bolsonaro nas universidades federais”, de setembro de 2020, é possível perceber esse direcionamento localizado na figura de uma pessoa em específico, fazendo referência inclusive a sua mão, que não é

invisível, tal como supostamente é a do mercado. A referida publicação, que traz a fala de um dos dirigentes da entidade, aponta para a seguinte análise:

*Bolsonaro não respeita a ordem democrática, a vontade do ‘corpo’ das universidades e aponta para o autoritarismo, quebrando um ciclo de autonomia universitária, que acontecia desde os anos 80, com a redemocratização no país. Desde que assumiu, o Governo Bolsonaro usa a educação como um instrumento para o aparelhamento do seu discurso conservador e o plano é marcado pelos ataques às universidades, desprezando a imensa contribuição das instituições à sociedade, como no caso das declarações sobre ‘Balbúrdia’ e ‘Plantações de Maconha’, na tentativa de passar o Programa Future-se e interferindo na escolha dos reitores (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).*

Nessa passagem, é interessante perceber a ojeriza dos movimentos de defesa de educação a tal figura, mas ao mesmo tempo um certo entendimento de que essa mesma figura detém sozinho uma capacidade de quebrar com o alegado ciclo democrático iniciado nos anos 80. Há um pressuposto de que esse autoritarismo advém da característica autoritária de uma figura, tomando tais acontecimentos como característica autoritária de um indivíduo.

Entretanto, alguns contrapontos também são visíveis. Ainda na mesma publicação, também é colocado trecho da fala de uma das dirigentes da ANPG, que apontou para o contexto das intervenções nas universidades federais como “o obscurantismo tentando se impor, pois sabem que o ambiente de livre debate de ideias é terreno hostil para quem deseja o autoritarismo” (Ibid, s/p). Nesse caso, muito mais do que pensar no obscurantista, como se essa característica fosse um atributo e uma posse que alguns possuem e outros não, pensar o obscurantismo como uma categoria que está para além de um suposto traço de personalidade encarnado em determinado indivíduo permite colocá-lo como uma categoria que não se resume à saída ou entrada de determinado chefe do executivo.

Dito isso, o próximo e último capítulo versará sobre o lugar em que a educação é posicionado nos enredos de ataque e defesa, versando também alguns questionamentos sobre a oscilação do lugar da educação como um gasto a ser custeado pelo Estado, mas também como um investimento que esse ator social pode empreender, a fim de possibilitar que cada indivíduo também passe ser capaz de realizar esse investimento, assumindo essa “responsabilidade” também para si.

## 6. A EDUCAÇÃO É UM DIREITO OU UM INVESTIMENTO?

Um dos elementos que chamam a atenção nas citadas composições diversas das manifestações e produções de defesa da educação catalogadas nos websites das entidades estudantis são as formações discursivas que buscam definir *o que é*, como também *o que não é* a educação, para encaminhar a defesa da mesma. Essa definição, mais do que uma mera relação com o campo educacional, dimensiona também a concepção de educação assumida e, com efeito, sua vinculação ou contraposição a uma determinada agenda econômica que aloca a educação como um insumo.

Na materialidade aqui produzida, que tomou o intervalo de tempo de 2018 a 2020 e buscou catalogar algumas manifestações “em defesa da educação”, bem como os protestos e atos dos mais diversos permeados por “gritos de guerra”, “palavras de ordem”, construção de *hashtags* em redes sociais digitais como Facebook, Twitter, e Instagram, além de frases de efeito como uma das formas de fazer oposição e questionamento a determinadas políticas de governo, como a do anúncio dos cortes nas verbas de custeio das políticas educacionais, uma frase em específico chama a atenção e não deve passar despercebida ou aceita de bom grado. O enunciado em questão diz que “*Educação não é gasto. É investimento!*” e foi proferido pelas entidades estudantis, sindicais e tantas outras, bem como por organizações da sociedade civil em diferentes ocasiões para contrapor os cortes/bloqueios/contingenciamentos orçamentários.

Curiosamente, essa noção de educação como investimento também é uma estratégia utilizada com frequência por *empresas que vendem produtos e serviços educacionais*. Mas na atuação dos movimentos de defesa da educação, que muitas vezes quiseram e querem operar uma diferença e uma ruptura com as perspectivas de privatização da educação – que são próprias de muitas empresas do ramo educacional - e um impedimento da entrada e do avanço do setor financeiro nas pautas de interesse público, a justificativa de que a educação é um investimento foi colocada como forma de confrontar algumas medidas governamentais relacionadas ao corte de verba na pasta da educação.

É curioso também, no caso, o fato de que para defender a educação contra uma determinada agenda econômica — que inclusive pensa a educação como investimento por tomar esse campo como um insumo importante para o desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade —, o vocabulário utilizado para contra-argumentar parece

ser o mesmo utilizado por essa agenda e por essa racionalidade econômica que apregoa a necessidade de diminuição dos gastos sociais em prol da saída de uma crise econômica. Edward Madureira, vice-presidente da ANDIFES (2019, s/p), e ex-reitor da Universidade Federal de Goiás - UFG, durante um seminário realizado pelas Comissões de Ciência e Tecnologia e de Educação da Câmara dos Deputados, enfatizou que *“investir em ciência, é investir num projeto de desenvolvimento do País”*. Aqui, o mesmo fala de ciência que não deve ser tomada em igualdade à noção de educação. Mas essa enunciação serve de um bom exemplo para pensar como a noção de investimento tem sido usada para barrar os ataques que a própria racionalidade vinculada à noção de investimento produz e faz funcionar.

Usar esse vocabulário do investimento para posicionar a contraposição ao corte de verbas seria uma forma de usar, estrategicamente, as mesmas armas discursivas do “adversário” contra o adversário? Ou não haveria outra forma “mais viral” — utilizando os termos das redes sociais digitais — de posicionar a defesa da educação e, ao mesmo tempo, questionar a redução dos recursos financeiros? Certamente, outras formas de enunciar a defesa da educação são possíveis. O processo histórico das lutas brasileiras por democratização do acesso à educação sinaliza para isso. Mas em meio ao processo de naturalização da racionalidade neoliberal, na qual o campo da educação passa a ser figurado como um insumo econômico — concepção que fica bastante evidente nas teorizações que vinculam o desenvolvimento em educação como um desenvolvimento em Capital Humano —, a noção de educação como um investimento parece assumir uma preponderância.

Essa preponderância também assume uma força em meio ao processo de empresariamento da sociedade, no qual a educação também sofre modificação, sendo também um componente a ser lido pelo “manto” da lógica da empresa. Esse processo de empresariamento da educação pode ser identificado através de diversos fatores, alguns deles já discutidos nos capítulos anteriores, como: o ataque ao financiamento público da educação, por meio da redução das verbas; o ataque à autonomia universitária, por meio das intervenções nas reitorias, unidades acadêmicas e por meio da desqualificação desse espaço e do que acontece no mesmo através da desqualificação da atividade da pesquisa científica; a perseguição à figura do professor por meio da vinculação de projetos que limitam e cerceiam a liberdade de cátedra; a facilitação e a abertura para o setor privado marcar maior presença em deliberações e ações que regulam e regulamentam questões relacionadas ao espaço público da educação; a retórica e o processo de implementação da

militarização das escolas públicas através da justificativa de melhoramento da qualidade da educação e promoção de disciplina; a intensificação do discurso da eficiência de técnicas e métodos educacionais e o aligeiramento dos processos formativos, dentre outros.

Mas, é necessário demarcar que, no enunciado “Educação não é gasto! É investimento”, o regime de justificação para se contrapor à diminuição da verba das políticas públicas de educação demarca justamente a *equivalência entre educação e investimento*, de modo que o campo educacional, nesse regime discursivo, pode ser posicionado como uma aplicação de capital, recursos, tempo e/ou esforços com a expectativa de adquirir um benefício futuro e/ou atingir um determinado objetivo ou finalidade. E essa finalidade parece ser a do desenvolvimento econômico, a soberania, a salvaguarda do futuro do país.

Por isso, o foco tem sido dado para a relação, posta como intrínseca, entre educação e investimento. Nessa perspectiva, o próprio campo da educação passa a ser lido por esse regime de inteligibilidade econômica, de modo que esse *investimento em educação* nada mais é do que um *investimento na vida* — uma vida individualizada e particularizada —, a fim de assegurar possíveis fluxos de renda e melhores formas de adaptação e performances dos indivíduos frente às instabilidades do mercado e da sociedade de uma maneira geral (NASCIMENTO, 2017). É isso que também é apregoado na Teoria do Capital Humano. Assim, o campo da educação, nessa racionalidade, passa a ser entendido sob uma ótica de algo a ser *gerenciado, avaliado e administrado*, numa minúcia de detalhes, fazendo da própria educação um vetor que permite a *privatização da vida*, não mais entendida em sua coletividade ou de pertencimento a determinados grupos ou classes sociais, mas como algo que poderá ser transformada, desde que cada indivíduo, em sua idiosincrasia, consiga perceber suas peculiaridades, adentre em seu autoconhecimento e possa se arriscar para, assim, dispor de energias para canalizar nos investimentos mais compatíveis com seu perfil. E não se trata de um mero jogo retórico no modo de narrar a vida e as relações sociais, mas um modo de subjetivação.

Essas questões, mesmo que escorregadias e ambivalentes, ainda são válidas por fazer problematizar que *concepções de educação* estão sendo postas em exercício numa dada racionalidade, como a que é apregoada na noção de Capital Humano, como também as que são veiculadas nas mobilizações em defesa da educação. Pensando na necessidade de estar sempre atento às inúmeras possibilidades de gerenciar sua própria vida, a perspectiva da educação vem a ser justamente aquilo que vai permitir ao indivíduo

viabilizar formas de adequação das suas condutas e comportamentos — em suas subjetividades interiorizadas, privadas e engendradas pela égide da concorrência — às exigências de proatividade, produtividade, eficácia, eficiência, resiliência e reciclagem do nosso mundo contemporâneo, que tem passado por transformações cada vez mais constantes, aceleradas e ininterruptas.

Entretanto, é preciso questionar essa retórica — envolta à racionalidade neoliberal — de que esse estímulo à proatividade engendra a formação de um sujeito autônomo, livre e que pode se gerenciar a partir dos seus próprios valores. Esse sujeito supostamente proativo, que se desamarra de figuras rígidas e autoritárias como um chefe (agora um líder) ou um professor (agora um mediador e facilitador de processos de aprendizagem), deve ser entendido muito mais como um sujeito que passa a naturalizar as condições de precariedade da sua existência.

Logo, na equação direta que iguala educação com investimento, localizada do ponto de vista da lógica da administração, do gerenciamento e da *gestão* financeira que visa a *otimização dos recursos*, não há justificativa para um corte ou contingenciamento na pasta da educação, pois é justamente esse corte/contingenciamento que impedirá ganhos e aquisições futuras. Assim, destinar menos recursos para a pasta da educação seria também limitar o investimento. Ou seja, por essa ótica, é possível identificar uma relação diretamente proporcional que equaciona que *maiores investimentos educacionais* têm como resultado *maiores empreendimentos* que extrapolam o que seria do âmbito educacional no que diz respeito à aprendizagem, à aquisição de conteúdos, manejo de técnicas ou domínio de determinada área do saber.

Com efeito, não se trata de pensar que contra os números não há argumentos, mas como os próprios “números econômicos”, nesse enunciado de defesa da educação, modificam o argumento para defender a educação. Esses números, que poderiam elucidar as consequências da diminuição ou do aumento de vagas nas instituições de ensino e pesquisa a partir da diminuição ou do aumento das verbas para a educação, cedem lugar para a noção de investimento como indexador geral da compreensão sobre as políticas públicas de educação e sua relevância para o desenvolvimento do país. Não se diz, por exemplo, que se trata de um gasto público.

Mas essa concepção de ampliação dos limites e compreensão do papel da educação e dos seus efeitos não é algo necessariamente recente e inédito. Na divulgação do Manifesto dos Pioneiros em 1932 no Brasil — discutido anteriormente de forma breve —

já é possível atentar o chamamento proferido pelos intelectuais da época para a necessidade de uma renovação da educação e que essa renovação envolvia a construção de um projeto de nação e a formação de uma identidade nacional em conformidade com o novo modelo econômico a ser colocado em curso, como também de um modelo de sociedade a ser construído. A exequibilidade desse projeto, por sua vez, passaria necessariamente por uma via educacional com a garantia do Estado.

Para citar mais um movimento, agora mais atual, de como essa relação entre educação e sociedade está intrinsecamente ligada, é possível analisar a constatação veiculada pelo movimento *Todos Pela Educação*<sup>34</sup>, ao demarcar em seu *website* os resultados de uma dada pesquisa: “*Estudos comprovam: investir em educação é investir no país*” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, s/p). O movimento cita, ainda, diversos fatores que apontam a necessidade do investimento em educação como uma estratégia de fortalecimento da economia, qualificação de mão de obra, especialização do saber, dos serviços, dentre tantos outros elementos que levariam para o bom desenvolvimento do país, retórica essa que também parece acompanhar, em alguns momentos, os movimentos de defesa da educação.

Entretanto, para além da verificação da certeza ou falácia do anúncio citado — pois não é na lógica da verificação ou falsificação que este trabalho está vinculado —, o que parece ser mais necessário é perceber quais as transformações e as próprias condições de possibilidades dessas transformações no modo de posicionar a importância da educação para a sociedade. Nos anos 30, esse chamamento coletivo proferido no manifesto supracitado convocava diversos setores para refletir e colocar em debate o modelo educacional a ser estabelecido pelo país, apregoando também a necessidade da responsabilização da educação pelo Estado. O que difere atualmente, então, nesse chamamento para a defesa da educação no recorte que aqui foi estabelecido? O que faz com que antes o debate situasse e demarcasse a responsabilidade do Estado e agora se pense essa responsabilidade por um “Todos”, não figurado apenas ao Estado? O que isso pode ter a ver com esse modo de posicionar e ler a educação por meio de uma linguagem econômica?

---

<sup>34</sup> Em seu *website*, na aba de apresentação, o movimento é colocado como “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade Educação Básica no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO). Ainda na aba de apresentação, é afirmado que o movimento não tem fins lucrativos, não está ligado ao governo e/ou a partidos políticos. Diz ainda que é financiado apenas por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública, o que garante sua independência necessária.



É interessante pensar nessa relação de proximidade entre educação e economia — proferida no modo de defender a educação como também de muitas empresas educacionais e membros da sociedade civil organizada, a exemplo do movimento *Todos pela Educação* —, justamente porque essa mesma lógica que equipara *educação* com *investimento* foi colocada em funcionamento também, primordialmente, pelos teóricos da perspectiva econômica da Escola de Chicago, com a Teoria do Capital Humano.

E não por mera coincidência, a base teórica do texto “*Estudos comprovam: investir em educação é investir no país*”, veiculado pelo movimento Todos pela Educação, citado anteriormente, usa como fundamentação teórica a perspectiva da Teoria do Capital Humano. Isso não deve ser pensado como coincidência porque essa perspectiva teórica também tematiza a educação como um elemento capilarizado e extensivo, sinalizando para a necessidade de que toda a sociedade atente para os processos educacionais. Isso por sua vez desloca o entendimento de que o Estado seria o “órgão” de maior responsabilidade pela manutenção e proposição de políticas educacionais.

É possível analisar tais fatores quando se percebe que muitos dos adeptos da Escola de Chicago também perspectivam concepções bastante estritas, privativas e individualizantes de como o Estado deve agir em relação à manutenção e operacionalização de políticas públicas e sociais voltadas à reparação, distribuição e manutenção de direitos coletivos e acesso aos bens de consumo que deveriam ser destinados a todos os indivíduos, deslocando-se de uma concepção de política econômica baseada na *igualdade* como princípio ou finalidade para uma noção de *desigualdade* entre os indivíduos como fundamento básico para o bom funcionamento da *concorrência* (FOUCAULT, 2008b). Nesse ínterim, insere-se também a relação inversamente proporcional entre aumento da flexibilização e diminuição do sentimento de segurança no que diz respeito não só às relações laborais, mas de todo o campo social como algo próprio do cenário da precarização e naturalização da precarização veiculado pela racionalidade neoliberal (STADING, 2013). Mas como fazer funcionar e naturalizar essa política de redução da seguridade social? É necessário pensar que a naturalização da flexibilização também atravessa a própria reivindicação dos movimentos sociais por mais autonomia e liberdade das relações de trabalho, como também dos movimentos de defesa da educação. E isso também está vinculado ao enaltecimento da figura do sujeito autônomo e flexível. E esse, talvez, seja um dos pontos por onde o campo educacional, em meio a uma neoliberalização da educação, passa também a atuar, tanto nos mecanismos de ataque,

como também nos próprios mecanismos de defesa da educação, visto que a noção de investimento em ciência e educação, diversas vezes, foi apregoado como fator para fomentar a competitividade do país em meio ao cenário da Economia do conhecimento.

Contextualizando esse cenário, a ANPG apontou, por exemplo, que “[...] estamos numa época de mudança de paradigmas. Revolução 4.0, nanotecnologia, inteligência artificial, internet das coisas, tecnologia 5G” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020, s/p). E acrescentou que “[...] se o Brasil perder o passo nessa revolução produtiva, estará condenado ao subdesenvolvimento por décadas” (Ibid, s/p). Essa contextualização foi feita pela ANPG com a defesa e apresentação do *Plano Emergencial Anísio Teixeira*, elaborado como uma resposta da entidade ao contexto de crise econômica e sanitária devido à pandemia de Covid-19. O plano foi elaborado com o objetivo de “incentivar a formação, retenção e fixação de pesquisadores em todo o território nacional” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020, s/p). Nesse plano, ainda é posicionado que “a Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação são pilares fundamentais para criação de oportunidades pessoais e coletivas, para emancipação humana e o desenvolvimento sustentável e soberano do nosso povo e país” (Ibid, s/p). Além disso, era necessário:

trilhar um caminho de retomada do desenvolvimento brasileiro, mas essa reconstrução do país só será possível se tivermos capacidade de nos *adaptar à nova realidade produtiva que se impõe no mundo pela revolução tecnológica*. E essa capacidade sobre a produção de conhecimento será possibilitada pela *ciência e autonomia* (Ibid, s/p).

No referido plano, fala-se da necessidade de 50 mil bolsas de pós-doutorado, por exemplo, com a justificativa de que “o Brasil vive uma dramática fuga de cérebros, jovens qualificados que não têm perspectivas profissionais aqui”. E acrescenta que muitos desses “cérebros em fuga” tiveram bolsas de estudo vinculadas às universidades públicas e, desse modo, o Brasil estava financiando, indiretamente, o desenvolvimento de outros países com a saída dos pesquisadores daqui, o que é considerado “uma economia burra”, pois seria necessário “manter e dar perspectivas para que *façam ciência e gerem riqueza aqui*”.

O plano também é colocado como uma forma de reconstrução do país, pois “[...] se não semear o futuro, não sairemos desse atoleiro”. A entidade também faz o comparativo da dinâmica utilizada pelo Brasil no que diz respeito à Ciência e à Educação no trato com a pandemia de Covid-19 com a dinâmica utilizada por outros países:

Em todos os países foram realizados esforços gigantescos para atravessar a pandemia e, dentro das estratégias de cada país, em geral houve incremento dos recursos para a ciência. Aqui no Brasil, não. Aqui, o orçamento de C&T vem caindo vertiginosamente desde 2014, de 8,7 bilhões vamos para 2,7 bi em 2021. Na Educação, o cenário é parecido (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020, s/p).

O referido plano, que leva o nome de um dos fundadores e primeiro presidente da CAPES, também recorre a um documento da OCDE — o Relatório *Education at a Glance 2019* — para embasar a argumentação de que, no Brasil, os investimentos em educação básica como também no nível superior são expressivamente inferiores aos investimentos destinados em países dito desenvolvidos, considerando com isso que o “desmonte da ciência brasileira tem produzido um atraso na retomada do desenvolvimento nacional” (Ibid, s/p). O Plano elaborado pela ANPG ainda aponta que “o atual desinvestimento na educação e ciência, tem porcentagem expressiva [...] de doutores brasileiros na *subutilização de sua força de trabalho seja nas universidades e institutos de pesquisas seja no mercado de trabalho*” (Ibid, s/p, grifos meus).

Para além de um detalhamento sobre o plano, o que interessa mais aqui é pensar como a reivindicação por mais financiamento para a educação na acusação do desfinanciamento que ela sofre — algo que é coadunado pela presente pesquisa — e pensar como os argumentos para confrontar a redução orçamentária se utilizam de algumas referências, como a da OCDE, que posicionam a educação como um insumo econômico, e não como um direito. Vale lembrar também, por exemplo, que Paulo Guedes, Ministro da Economia durante a gestão de Jair Bolsonaro, fez carreira na Escola de Chicago, a qual toma a educação dentro de uma noção de capital humano.

O deslocamento de um “lugar” que demarca a defesa e a necessidade do direito à educação para um lugar que demarca a necessidade de investimento em educação, por sua vez, facilmente faz com que esse direito à educação seja transmutado como um *direito à aprendizagem*, em virtude da facilidade com que a noção de capital humano viabiliza um cálculo e uma avaliação constante sobre o que pode e deve ser aprendido para que possa ser convertido em maiores fluxos de renda. A noção de investimento em educação e as considerações sobre a necessidade de investimento em capital humano bebem da mesma fonte: a da perspectiva da educação como um insumo econômico.

No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018, cujo título é “*Aprendizagem para realizar a promessa da educação*”, produzido pelo Banco Mundial, esse deslocamento da educação para a aprendizagem fica bastante evidente. O documento

aponta para uma instrumentalização da educação por meio da avaliação da aprendizagem, diferenciando escolaridade de aprendizagem, dando prioridade para esta, de modo que ela também passa a ser responsável por cumprir as promessas da educação:

A recompensa desses esforços [em torno da otimização da aprendizagem] é uma educação que ajuda o crescimento e o desenvolvimento. Se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. Porém, como mostram as evidências crescentes, são as habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4).

É interessante pensar o retorno desse otimismo educacional não só na manutenção, como também no retorno de algumas promessas que seriam cumpridas por meio da aprendizagem, agora não mais em torno da educação. Em apontamentos sobre o referido relatório, o Banco ainda aponta que “sem a aprendizagem a educação não cumprirá sua promessa de eliminar a pobreza extrema e criar oportunidade e prosperidade compartilhadas para todos” (BANCO MUNDIAL, 2018, s/p). Entretanto, ao mesmo tempo em que há a insistência na manutenção de algumas promessas da Modernidade por meio da educação, que não se mantêm intactas com o deslocamento da noção de educação para a aprendizagem, é necessário problematizar também a construção desse otimismo:

A educação no mundo moderno está, cada vez mais, sendo denunciada como um dos últimos e minados bastiões de uma época cujos ídolos — a razão, o progresso e o sujeito autônomo — têm sido irreparavelmente maculados por guerras mundiais, totalitarismo, pobreza e fome em massa, destruição ambiental, e cujos próprios avanços científicos e sucessos produtivos estão inextricavelmente entrelaçados com dominação e devastação de formações naturais e sociais (DEACON; PARKER, 2010, p. 97).

Endossando essa perspectiva, Tomaz Tadeu aponta também que “as promessas da Modernidade” não só não foram cumpridas como também já não existem mais condições das mesmas serem cumpridas, dada as mudanças também do campo teórico conceitual em torno da educação, com as feridas que foram abertas às metanarrativas e aos ideais de autonomia, emancipação, liberdade, civilização.

O campo educacional é um campo minado de metanarrativas. Impossível andar nem sem esbarrar em uma. Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação; utilizamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação; nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas — metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas. O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica (SILVA, 2010, p. 256).

Mas como o “resgate” de concepções redentoras e salvacionistas adentram ao funcionamento dos movimentos políticos de defesa da educação? Para pensar nessas questões, é necessário demarcar que essa noção de investimento em educação, muitas vezes, também despolitiza o próprio campo da educação, descaracterizando algo que é próprio desse tempo-espço. E curiosamente, essa despolitização também é veiculada por movimentos políticos de defesa da educação. Mesmo que não possa ser considerado como um discurso oficial ou hegemônico das entidades aqui analisadas, esse discurso da necessidade do investimento também marca grande presença nos modos de posicionar a defesa da educação. E despolitiza justamente porque essa noção de investimento adentra em questões aparentemente consensuais como a necessidade de progresso e desenvolvimento, conceitos próprios à emergência da ciência moderna.

Organizações multilaterais, a exemplo da OCDE e do Banco Mundial, ao mesmo tempo em que são criticadas por abrirem caminho para a privatização da educação e da descaracterização de sua função pública, diversas vezes também são acionadas para mostrar que nem mesmo o que é perspectivado por essas organizações são cumpridas, dadas as *características do neoliberalismo à brasileira*, em que o conservadorismo, às vezes, parece se sobrepôr ao neoliberalismo — embora não sejam necessariamente opostos.

Na coletânea de entrevistas com ex-dirigentes da UBES, Yann Evanovick, que ocupou o cargo de presidente de 2009 a 2011, fez alguns apontamentos interessantes sobre como concebe o lugar da educação em sua relação com o Estado e com os planos de governo. Na referida entrevista, o ex-dirigente pareceu direcionar o entendimento dessa relação a um certo caráter de neutralidade política — ou pelo menos não vinculação direta a um espectro político — quando determinadas gestões governamentais dão prioridade para a educação, afirmando que isso “[...] não é uma particularidade de um governo progressista”. E acrescenta que:

Tem governo conservador que tem a educação como prioridade. A questão é ter um projeto de nação. Tendo um projeto de nação forte, tem educação como prioridade. Os governos da Alemanha ou do Japão, por exemplo, não são progressistas, mas investem em educação. Tem a ver com uma perspectiva de presente e de futuro (UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 2018, s/p).

Quando se passa a pensar que a prioridade na educação não é uma especificidade progressista, podendo ser também uma característica de governos conservadores, admite-se o viés utilitário com o qual a educação pode ser utilizada apenas para dar viabilidade a um

projeto e construir um futuro, de modo que a educação se insere muito mais nos embates sobre como tal futuro será construído, e não com seu tempo e espaço próprios e direcionados à transmissão do saber e democratização dos bens culturais historicamente construídos. Além disso, essa vinculação direta da educação com um projeto de futuro também podem impedir que o tempo e o espaço educativo oportunizem a suspensão e a não cooptação da educação a determinadas agendas econômicas, impedimento também a abertura à experiência e ao acontecimento. Mas quais seriam as possibilidades de contra-ataque a uma racionalidade neoliberal que parece cooptar a crítica, fazendo com que essa crítica funcione a favor dessa mesma racionalidade, a exemplo da noção de investimento em educação/capital humano? Mais uma vez, a produção discursiva dos movimentos políticos de defesa da educação também fornece elementos para encaminhar tal questão, sinalizando também que mesmo que a noção de investimento em educação “conviva” com outros enunciados, esse não é o último modo de posicionar a defesa da educação.

A referida enunciação *“Educação não é gasto! É investimento!”*, em suas derivações quanto ao modo de posicionar o campo da educação, ainda parece conviver e coexistir com algumas outras que posicionam esse campo de um modo diametralmente oposto ao da noção de investimento. Essas enunciações são identificadas em frases como: *“Se você paga, não deveria! Educação não é mercadoria!”*, *“Educação não se vende! Se defende”* ou *“Educação não é moeda de troca”*. Aqui, o lugar da educação não pode ser ocupado pelo mesmo lugar do mercado; educação e mercadoria ocupam posições antagônicas nesse modo de pensar a educação. A partir dessa negativa, é possível, talvez, dizer também o que a educação não deve ser, que ela não deve ser uma mercadoria e que não deve ser pensada pela lógica do mercado. Mas essa mesma negativa também permite que outras questões sejam formuladas: o que acontece com essa educação quando ela vira uma mercadoria e quando ela passa a ser pensada pela lógica do mercado? Ela deixa de ser uma responsabilidade do Estado para virar uma responsabilidade de “todos”. Entretanto, cabe ao indivíduo — segmentado, particularizado e empreendedor de si —, a partir dos seus próprios recursos e esforços, inserir-se nesse “todos”.

Faz-se relevante fazer esse questionamento porque essa mesma narrativa de que a *Educação não é mercadoria* também questiona o corte das verbas destinadas às políticas públicas de educação, mas não utiliza a mesma forma de justificação e legitimação daquela primeira que iguala educação com investimento. O corte, aqui, não é

questionado não porque isso impedirá ganhos futuros, mas porque esse corte consiste num aviltamento dos direitos do indivíduo, um direito básico garantido pela constituição, que é o direito à educação, que deve ser mantido pelo Estado e não pelos recursos do próprio indivíduo. É o que defende também a ANDIFES:

A educação em geral e a educação superior se constituem em direitos legitimamente aspirados pela sociedade brasileira, principalmente a educação de qualidade, socialmente referenciada, pertinente às demandas do desenvolvimento do Brasil, como bem público, direito da sociedade e dever do Estado (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019, s/p).

Na reedição da campanha “Educação não é mercadoria”, a UNE, discorrendo especificamente sobre o mercado privado do ensino superior, também apontou que: “a acelerada expansão do ensino superior privado no Brasil, fruto da crescente injeção de capital estrangeiro [iniciada a partir da década de 90], vem transformando muitas instituições em verdadeiros paraísos de lucro dominados pelos tubarões do ensino” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, p. 3). Além de afirmar que a educação não é mercadoria, também “não é lucro para banqueiro” (Ibid, p. 3). E aponta que “a mercantilização da educação é uma inversão de valores” (Ibid, p. 3), pois essa mercantilização, que é entendida no tratamento das pessoas como coisas e das coisas como pessoas, também “transforma os estudantes em números e professores em robôs prontos para lecionar um conteúdo engessado e pré-definido por empresas estrangeiras” (Ibid, p. 3).

Aqui, é possível perceber uma forte posição da educação aos valores humanistas, na crítica ao modo como a educação mercadológica coisifica as pessoas, de modo que é possível perceber uma ressonância de concepções marxistas e neomarxistas sobre o processo de reificação e alienação advindos do capital. Essa vinculação pode ser percebida também quando são feitos apontamentos sobre o público característico das faculdades e universidades privadas, bem como a sua vinculação à classe social:

Sabemos que esse grande número de estudantes que está nas universidades particulares representa muitas vezes filhos de trabalhadores, moradores de periferia que trabalham o dia todo para a noite poder estudar. Estes são vítimas de um modelo excludente e precisamos apoiá-los (Ibid, s/p).

Entretanto, é necessário demarcar que analisar as possíveis relações entre a educação e o sistema econômico não implica apenas verificar como a educação, no processo de consolidação do capitalismo, tende a ser coisificada e reificada, virando um produto com valor agregado ou um serviço que pode ser privado ou privatizado, de forma bastante lucrativa, como dito anteriormente. Tais elementos já são perceptíveis quando

“*lives* educativas”, veiculadas pelas redes sociais digitais, passam a ser monetizadas, ou mesmo quando gravações de aulas também podem ser vendidas, reproduzidas em frequências infinitesimais e visualizadas em velocidades variadas. Mas, para além disso, dar visibilidade para a relação entre a educação e o sistema econômico implica pensar que no processo de consolidação e transformações do capitalismo, a maquinaria educacional engendrou e engendra processos de subjetivação em estreita relação com o mesmo, reatualizando seus vetores, garantindo sua existência, continuidade e transformação, a partir dos processos de disciplinarização e de docilização dos corpos, que visam a maximização e a utilidade produtiva dos mesmos (FOUCAULT, 2009), não se resumindo, portanto, a uma crítica à suposta alienação dos sujeitos que é produzida e atravessada pela lógica do lucro, o que impede esses sujeitos de se emanciparem.

Na inteligibilidade que diz que “educação não é mercadoria”, é possível apontar que a lógica do mercado não cabe e não poder caber à educação. Assim, não é possível pensar a educação nem como gasto, tampouco como investimento. A educação também não é algo que se consome, que é direcionado a uma clientela ou que deve estar sujeita aos interesses e anseios dessa suposta clientela, que pode ou não ficar satisfeita com o *serviço* oferecido, e que, por isso mesmo, poderia optar pela troca do serviço e/ou produto. A recusa à transformação da educação nesse componente também passa pela necessidade de limitação de espaço de atuação de empresas privadas:

O projeto educacional mercantilizado que, hoje, predomina no Brasil está muito relacionado com a *privatização da educação e os interesses das empresas transnacionais no Brasil*. As privatizações não se ‘resumem’ às empresas públicas, como Petrobrás e Eletrobrás, que historicamente estão na mira de interesse do mercado: *a educação também é um dos setores estratégicos do desenvolvimento social* que são alvo da ganância das empresas transnacionais [...]. O crescimento do grupo privado de educação superior Estácio, que foi comprado pela transnacional Kroton, e o corte brutal no orçamento das universidades federais não podem ser compreendidos como aleatórios, mas sim como uma ação conjunta de vários setores. Estas empresas educacionais, tiveram um crescimento exponencial nos últimos anos, com programas de financiamento do governo federal. Elas estão sob controle de fundos financeiros, fundos de investimento. Por isso, essa é uma política que coloca a educação *no circuito do capital, regido pela lógica da acumulação de lucros* (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Segundo a própria entidade, o objetivo da cartilha “Educação Não é Mercadoria” é “combater o poder do dinheiro sobre a educação” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p), dimensionando ainda que a mercantilização da educação está mais vinculada ao mercado educacional privado, não fazendo apontamentos sobre a mercantilização da educação através da própria privatização do Estado e da privatização da



concepção de educação, mesmo que seja mantida pelo setor público. Tal crítica, ao buscar combater o poder do dinheiro na educação, parece mais fazer uma crítica aos mecanismos viabilizados pelo capitalismo produtivo, mas não à lógica subjacente à financeirização, próprias do CMI e do Capitalismo Cognitivo.

Nessa oposição e negação ao mercado — ou necessidade de sua regulação —, o campo da educação parece ser figurado muito mais pela via do direito. Um direito fundamental, um direito do cidadão, uma obrigação do Estado, e não como algo que favorece uma adequação e um processo de aprendizado ao indivíduo para as futuras e instáveis exigências do mercado. E nessa noção de educação defendia em prol da manutenção de um direito, de assegurar um direito fundamental, essa narrativa da educação parece também estar vinculada uma noção de sujeito que é o “*sujeito de direito*”. Nessa narrativa, a Constituição de 1988 também é mencionada como o “exemplo” culminante da construção de um pacto social, visto que esse documento, em seu artigo 205, aponta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Aciona-se assim, uma prática discursiva que é a do regime *jurídico*, que recorre aos *direitos fundamentais* e, por consequência, a uma determinada *perspectiva ontológica* da relação entre sujeito e educação. Já na noção de educação equiparada a um investimento, a educação parece estar vinculada não somente a um sujeito de direito, mas a um sujeito de *identidades plásticas, móveis e adaptáveis* às necessidades da sociedade de mercado, das especulações e da vida tomada como empresa. A perspectiva ontológica do direito parece não ser possível fora na noção do *direito a aprender*, que poderia também ser lido como um *direito à investir em si mesmo* — ou direito a contrair dívidas, referido por Lazzarato (2017), anteriormente.

Assim, duas formas discursivas distintas pareceram caminhar lado a lado *em defesa da educação*, contrapondo-se a cortes orçamentários na pasta e na reivindicação da maior permanência do Estado na manutenção das políticas de educação. Entretanto, é necessário que se pense um pouco mais sobre esse “lado a lado” dos referidos discursos para que não se pense que ambos defendem a mesma coisa e compartilham dos mesmos objetivos. O objetivo em comum talvez seja a contraposição ao corte de gastos, mas os princípios que organizam e direcionam essa posição talvez partam de lugares distintos.

É possível afirmar isso porque, em virtude de sua possível rentabilidade, afirmar que a “educação é um investimento” não seria, justamente, demarcar que a educação é uma mercadoria? Como, então, esses regimes discursivos (“educação não é mercadoria” e “educação não é gasto, é investimento”) conseguem ser postos lado a lado e produzir esse efeito de luta unificada? Esse “lado a lado” também não poderia ser pensado a partir da existência de lados bem distintos, embora unidos pela insígnia “defesa da educação”? Esse *lado a lado*, então, sinaliza muito mais e apenas para uma união provisória, contingencial e estratégica da defesa da educação. Além disso, é necessário demarcar que “[...] lá onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2019, p. 104). E que esta última deve ser pensada muito mais em sua pluralidade. Logo, faz-se necessário pensar que essa relação entre educação e o campo econômico também está permeada por resistências, que “[...] por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (p. 104).

Assim, muito mais do que pensar como a educação estaria sendo deturpada, como foi indagado no início, talvez, seja mais efetivo analisar os efeitos produzidos na acionagem da educação quando essa é lida sob a forma de um investimento. E atentar também que nesse jogo de força — que não deve ser lido somente em termos dicotômicos que dão um status quase que ontológico para dominadores e dominados ou oprimidos e opressores — algo também se transforma e se movimenta, passando a atuar em outros planos ainda não codificados e capturados. Isso implica também na necessidade estratégica de reconfigurar o plano político de atuação das lutas educacionais.

A partir daí, será compreensível que o ‘inimigo’ não é mais a escola tradicionais, disciplinadora, normalizadora, ou universidade magistral, ensimesmada e autoritária, mas a tirania de uma escola e de uma universidade entendidas com lugares para seleção e desenvolvimento produtivo e eficaz de competências e talentos, com o agravante de que essas instituições cognoscíveis estão prontas para serem desinstitucionalizadas no limite, para se dissolverem em um mundo todo convertido em um dispositivo permanente, ubíquo e interconectado de aprendizagem (LARROSA, 2018, p. 205).

Esse posicionamento de Larrosa (2018) sinaliza, inclusive, que muito do que tem sido posicionado como defesa da educação, a exemplo dessa perspectiva da educação como investimento — e todo o seu correlato relacionado à educação expandida e à educação fora das escolas, das universidades e das instituições formais de ensino —, facilmente também parece se converter como um ataque à educação, um ataque à educação pública. Assim, é possível dizer que esse ataque à educação também parece ser direcionado, curiosamente, por aspectos advindos dos movimentos que visam defender a

educação, sinalizando que o ataque é múltiplo e plural e que não se resume a uma redução orçamentária da pasta educação.

Dito isso, é válido ainda dizer que a insistência em dar foco para a gramática utilizada nessas formações discursivas em torno da defesa da educação é necessária porque o modo de nomear as coisas, o mundo e, nesse caso específico, a nomenclatura utilizada para pensar como determinadas lutas são narradas e mobilizadas, não configuram uma suposta e mera representação da realidade, mas uma forma específica e particular, datada historicamente e localizada geograficamente, de atribuir e produzir sentido à experiência de estar no mundo e de compreendermos a nós mesmos na relação eu-mundo, eu-outro e si-consigo.

[...] as práticas linguísticas e discursivas delineiam — e talvez possamos dizer até: constituem — o que pode ser visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito. Assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis (BIESTA, 2017, p. 29).

Ou seja, falar da linguagem no campo da educação implica também uma forma de pensar a relação entre os supostos antagonismos das suas lutas políticas, bem como para a pluralidade da relação entre educação os processos de subjetivação contingentes a uma temporalidade e a uma espacialidade social.

[...] O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. As palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou ainda, a linguagem como o tato mais fino (LARROSA, 2018, p. 23).

Mas se a linguagem é um tato, como a linguagem econômica tem permitido que a educação tateie o mundo? De modo particular, essa atenção à gramática incide também numa análise e problematização de como tem sido vetorizada a *linguagem da educação*, na contemporaneidade, ou mesmo no deslocamento dessa linguagem para uma linguagem da aprendizagem, como aponta Biesta (2013). E feita essa breve análise, é ainda importante fazer a ressalva que o empreendimento que tem sido construído aqui não irá legislar e demarcar qual a forma discursiva, supostamente, mais autêntica e verdadeira do que seria, realmente, uma luta em prol da defesa da educação. Que o martelo a ser batido não seja o de um veredito de um juiz, mas de um “martelo nietzscheano” que se coloca numa posição extemporânea. Tampouco, trata-se de operar por uma aceitação da complementaridade entre essas duas vias (“Educação é investimento” e “Educação não é mercadoria”) que se apresentam.

As duas formas de narrativas aqui trazidas como superfície de inscrição dos movimentos reivindicatórios da conjuntura brasileira relacionados à educação parecem se atravessar e coexistir e, por isso, se transmutam e se sobrepõem em planos diversos. Além disso, tais narrativas não são específicas da temporalidade de 2018 a 2020 e das manifestações nas redes e nas ruas que caracterizaram esse recorte, mas compõe também o cenário histórico das pautas reivindicatórias do movimento estudantil brasileiro desde o nascimento da UNE, UBES e ANPG, por exemplo.

Entretanto, e é essa uma das assertivas que este trabalho defende, há o entendimento de que aquela primeira narrativa, a que sintoniza educação com investimento, parece assumir uma certa centralidade no modo como podem ser analisadas as transformações na linguagem da educação, suas práticas discursivas e não discursivas e seus regimes de enunciação, justificação e legitimação na atualidade. E é também essa narrativa que faz com que seja possível conceber, colocar e naturalizar a educação nas suas mais variadas capilaridades, ramificações, agenciamentos e linguagens diversas.

Enquanto a forma da “Educação não é mercadoria” parece fazer uma crítica direta e específica às formações de oligopólios de empresas educacionais e ao processo de endividamento estudantil advindo, principalmente, das mensalidades em faculdades e universidades privadas, a forma “educação não é gasto, é investimento” parece fazer um confronto, mas também abrir novos caminhos para as reatualizações da noção de capital humano, pois justifica o lugar das universidades, principalmente, em um lugar operacional da eficiência e eficácia. Entretanto, justamente pela naturalização da lógica de capital humano, tal eficácia parece assumir uma preponderância e maior força argumentativa para contrapor cortes orçamentários na pasta.

É interessante pensar nesses elementos relacionados à eficiência e à produtividade porque esses mesmos enunciados também estiveram presentes no Manifesto à Nação da bancada evangélica, de modo que a noção de produtividade também é utilizada pelos mesmos atores e discursos que atacam a educação. No referido manifesto, é afirmado que:

[...] *democratismo comunista é a destruição do ensino de qualidade, pois, quanto mais ideológico, mas ele se torna improdutivo, ineficiente e corrupto. O populismo educacional gerou incompetentes em todas as profissões, e as pessoas só conseguem superar esse atraso quando resistem a essa pressão e estudam por si mesmas. A corrupção dos valores e princípios da meritocracia atinge duramente a qualidade da Educação, que é sempre universal. Educação é sistema insustentável ou sustentável. A sustentabilidade se forma quando todo o sistema, da Educação Básica ao Doutorado, se baseia na meritocracia. É isso que colocará o Brasil no grupo das nações mais desenvolvidas do mundo, pois a*

*Ciência & Tecnologia são resultado da Educação.* O Brasil é muito forte em Commodities, mas na criação de tecnologia temos somente 0,1% das patentes mundiais. O Brasil não cria patentes. Para começarmos a vencer esse atraso impressionante é necessário termos um sistema de ensino fundado na meritocracia, em permanente ascensão de conhecimento, sempre visando a mais alta qualidade em todas as etapas, da Educação Básica ao Doutorado (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018, p. 53-54, grifos).

Ou seja, a vinculação da educação como um mote para transformar o Brasil em uma das nações mais desenvolvidas do mundo é algo apregoado tanto por uma ala progressista, como por uma ala conservadora da sociedade. Entretanto, no que diz respeito ao montante direcionado para a educação, o documento da frente parlamentar evangélica difere substancialmente do que é apontado pelas entidades estudantis e outros órgãos de defesa da educação. Logo no início da seção “*Eficientização dos recursos destinados à educação.* Prioridade à universalização do ensino básico e técnico de qualidade”, é apresentado que:

O senso comum advoga que o desempenho decepcionante da educação no Brasil estaria quase exclusivamente associado à falta de investimentos, tanto historicamente quanto no momento atual. Um maior direcionamento e priorização da área certamente ajudariam a melhorar a situação, mas os dados refutam a ideia que o Brasil é um país que investe pouco. Contudo, estudos mostram que o investimento público em educação como percentual do PIB no Brasil é maior do que diversos países que tem uma educação de melhor qualidade que a brasileira (Ibid, p. 57).

Utilizando como referência alguns indicadores do Banco Mundial, o documento aponta ainda que diversos países que investem menos em Educação do que o Brasil investe apresenta indicadores melhores, corroborando com uma narrativa de que o problema da educação não é a falta de dinheiro. E aponta como uma das soluções para uma maior fiscalização do uso de verbas públicas para combater a corrupção:

PROUNI, FIES, SISU, PRONATEC, e todos os demais programas do Ministério da Educação precisam passar por rigorosa auditoria independente, visando uma avaliação rigorosa dos resultados práticos educacionais, e uma avaliação de eventuais problemas de corrupção até agora não percebidos pelas autoridades (Ibid, p. 60).

Já em outro espectro dos embates contemporâneos relacionados ao ataque e defesa da educação, durante debate sobre *Autonomia e Financiamento das Universidades Públicas*, ocorrido durante o 66º Coneg, um dos convidados para o debate foi Emanuel Tourinho, professor, pesquisador, ex-reitor da UFPA e à época representante da ANDIFES. O professor, falando em nome de um coletivo universitário, apontou que “cumprimos uma função fundamental para o desenvolvimento do país, não apenas fazemos um ensino de qualidade, mas também *fazemos a pesquisa que alimenta todas as áreas que faz o país competitivo*” (TOURINHO *apud* UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

E acrescentou que “há setores que estão ganhando como o mercado financeiro. Esse ajuste atende a esses interesses, mesmo que o país fique sem educação, sem saúde e investimento sociais” (Ibid, s/p).

A UNE e a UBES, discorrendo sobre o papel das universidades públicas na sociedade, apontam respectivamente que “a Universidade ocupa um lugar central na formulação teórica do modelo e das ações do Estado” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p), e que

a universidade pública desempenha um papel muito grande na *construção de um projeto nacional de desenvolvimento por país*. E que a universidade também desempenha papel não apenas para a saída da *crise conjuntural* que o Brasil enfrenta, mas também de colocar soluções para os problemas estruturais que afligem a sociedade (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2018, s/p).

Assim, faz-se importante pensar sobre os riscos da defesa de uma “universidade operacional”, visto que como foi visto o ataque à educação não se dá somente pelo “fator dinheiro”. A defesa da educação por meio da demarcação da necessidade de mais investimento também pode ser identificada como uma narrativa de ataque à educação, já que lhe vincula facilmente a um insumo. E já com a primeira enunciação, que diz que educação não é mercadoria, que desvincula a educação do estrato econômico, é possível afirmar que é feito um melhor direcionamento do alvo, mas parece não produzir os mesmos efeitos de resistência e contraposição aos cortes orçamentários como os que são produzidos pela última. Embora não abra caminhos para a presença do setor privado na educação, parece também operar com uma visão limitada sobre o processo de privatização da educação, que não se resume apenas à inserção do setor privado, mas também à privatização que acontece “por dentro” no setor público. E sabendo que os ataques à educação também assumem um “eixo moral”, a via argumentativa para combater o obscurantismo acaba sendo também a via da funcionalidade das escolas e universidades, no modo como elas também são responsabilizadas a solucionar problemas que não podem ser resolvidos apenas com o clamor de “mais educação”, pois a resolução pela via do “mais educação” também é apontada por consultorias educacionais e empresas e organizações educacionais.

As resoluções apontadas para a reconstrução e restauração do Museu Nacional — cujo incêndio foi mencionado no início do texto —, pode servir como exemplo de reflexão sobre a inserção do setor privado, “após” o abandono do setor público. Em publicação intitulada “*Depois das chamas, banqueiros atacam a UFRJ*”, veiculada no site

da UNE em setembro de 2018, poucos dias depois do acontecimento do incêndio, a entidade fez os seguintes apontamentos:

[...] os banqueiros se reúnem com o presidente golpista Michel Temer dispostos a dar dinheiro para a reconstrução do Museu Nacional. *Com a condição de que se demita o Reitor-Eleito Roberto Leher, em uma tentativa oportunista de colocá-lo como culpado, querem vender a imagem de salvadores da pátria, criminalizando a esquerda e a coisa pública.* O que eles não dizem é que todos estes comandantes do Itaú Unibanco, do Bradesco, da Caixa Econômica Federal, do Santander, do BTG Pactual e do Safra, foram favoráveis a Emenda Constitucional 95 que congelou as verbas públicas para educação por 20 anos. *Instituições que tem lobby permanente no Congresso em prol da injeção de verbas públicas na educação privada. Banqueiros que disseram explicitamente querer privatizar o Museu Nacional em forma de (OS) Organização Social.* [...] Seguiremos batalhando por um projeto que entenda a educação pública como estratégica, que preze pela autonomia universitária, pelos nossos museus e pela ciência e tecnologia! Com investimento que pense o longo prazo e não olhe para a universidade apenas na hora de apagar um incêndio (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p).

Assim, no momento que empresas e organizações privadas surgem como benfeitoras vinculadas à resolução de problemas de equipamento públicos – problemas essas que surgem supostamente devido a inoperância e ineficiência do âmbito público -, ofertando financiamento e outras “benesses”, é possível identificar também como a oferta de dinheiro também pode ser um ataque, visto que na situação acima citada, que não deve ser vista como pontual, mas como um enredo articulado de ataque ao financiamento público, a barganha em torno da autonomia universitária também foi colocada como condicionalidade.

Nem sempre, porém, é possível perceber uma cisão direta entre as formas “educação não é mercadoria” e “educação não é gasto”, de modo que a noção do investimento também pode resgatar valores humanistas da educação. No “*Manifesto em defesa de um orçamento justo para a educação*”, assinado por 16 Frentes Parlamentares do Congresso Nacional e 70 entidades, movimentos e personalidades ligados à Educação, incluindo aí a UNE, a UBES e a ANPG, é possível identificar as seguintes considerações feitas sobre o campo da educação, pesquisa, ciência e tecnologia no cenário da pandemia de Covid-19: citando Paulo Freire, com a frase “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, a apresentação do manifesto afirma o lugar da educação como um bem público e, por isso, aponta para a importância de que o Estado “crie as condições para que uma educação de qualidade seja construída no Brasil, priorizando sempre *investimento e respeito ao tema*” (MANIFESTO EM DEFESA DE UM ORÇAMENTO JUSTO PARA A EDUCAÇÃO, 2020, s/p). O documento também acrescenta que:

Da mesma maneira que a educação liberta, o investimento em pesquisa, em ciência e tecnologia salva vidas. Tanto a produção de álcool líquido ou em gel e de máscaras de proteção — muitas delas já produzidas em impressoras 3D — quanto de respiradores, dependem de um comprometimento estatal muito grande. Assim é com o monitoramento do vírus e com os estudos que envolvem a tão aguardada vacina, para ficarmos apenas nesses exemplos (Ibid, s/p).

E, mais uma vez, a (des)esperança com o futuro também é atravessada com o componente educacional:

*Um país que não fomenta a pesquisa e o ensino universal, não investe em ciência e tecnologia e não valoriza os profissionais de educação, é um país que não pensa em seu futuro. Conclamamos a sociedade brasileira, as instituições, os entes federados e os poderes constitucionais para que firmem um pacto e tenham na educação, e no compromisso com a garantia de recursos justos para a área, um valor inegociável. Quem ganhará é o Brasil* (Ibid, s/p, grifos meus).

A conclamação para o firmamento de um pacto entre toda a sociedade em prol da educação também pode ser identificada nos órgãos que também são colocados pelas entidades estudantis como responsáveis pelos ataques e descaracterização da função pública da educação. E, mais uma vez, o Banco Mundial serve de exemplo. Nessa organização multilateral, como dito anteriormente, há uma inversão do pacto pela educação para um pacto pela aprendizagem, afirmando que esta está em crise e que “esta crise de aprendizagem é uma crise moral e econômica” (BANCO MUNDIAL, 2018, s/p). No referido Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018, é mencionada a necessidade de uma reforma da educação, mas uma reforma que deve visar à ampliação da aprendizagem: “a reforma da educação é urgentemente necessária e requer persistência e o alinhamento político do governo, mídia, empresários, professores, pais e estudantes. Todos precisam valorizar e exigir melhor aprendizagem” (Ibid, s/p).

A alegação de uma crise, por sua vez, não é uma exclusividade do Banco Mundial. Darcy Ribeiro (1986, p. 10, grifos meus), ao debruçar-se historicamente sobre os elementos envoltos às políticas de educação no Brasil, afirmou que “[...] a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. Mas, aqui, essa crise da educação mencionada por Darcy Ribeiro, diferentemente da concepção de crise apregoada pelo Banco Mundial, demarca a perspectiva de que existem claros interesses de barrar e restringir formas de acesso à educação e democratização das modalidades de ensino à população, algo já sinalizado por Fernandes (2020) e discutido anteriormente.

Já Aquino (2010), na ocasião de uma palestra intitulada *A família no fogo cruzado da educação contemporânea*, proferida no Café Filosófico, desloca a perspectiva da existência de uma crise educacional afirmando que a educação não está em crise. Para o



autor, existe uma crise alegada da educação que seria caracterizada muito mais pela perda de pais e professores da “posse” da tutela e do status de autoridades dos processos educacionais nas relações com os seus respectivos filhos e alunos. Essa perda de autoridade e da tutela ainda estaria vinculada à emergência do cenário de flexibilização dos processos produtivos e das relações sociais. Tal assertiva também parece ir ao encontro da análise feita por Larrosa (2018, p. 231), quando também se debruça sobre essa crise alegada da/na educação fazendo alguns apontamentos sobre o que da educação estaria efetivamente em crise.

A crise da educação ou, se preferir, o fato de que a educação tenha deixado de ser evidente e se encontrar em um momento crítico, *é a crise de transmissão/renovação/comunicação do mundo*. Não é a aprendizagem que está em crise, nem o ensino, nem a socialização, nem o treinamento em modos de vida, nem o ajuste entre os talentos individuais e as demandas do trabalho e da produção, nem o *coaching*, nem a educação para a diversidade, nem a educação para o empreendedorismo, nem a educação para a criatividade e inovação, nem a profissionalização dos professores, nem a avaliação de centros. Tudo isso, e outras coisas que hoje passam por educação gozam de muita boa saúde (LARROSA, 2028, p. 231 – grifos meus).

Dito isso, talvez seja interessante deslocar o movimento do pensamento de uma constatação (ou não) de uma crise educacional para atentar ao processo de como essa crise alegada se encaminha e produz modos de subjetivação acerca do papel e dos possíveis lugares da educação em nosso contemporâneo. Assim, é possível pensar que uma dada concepção de educação, uma educação comum, a educação pública, esteja em vias de ruir. Isso, talvez, também sinalize que armas podem ser usadas no processo de defesa da educação e que outras, talvez, estejam sendo abandonadas. A noção de educação como investimento parece ser uma dessas “novas armas” que, paradoxalmente, também contribui para a crise da comunicação do mundo.

Mas é necessário, novamente, situar como essas lutas de defesa da educação acontecem no contexto brasileiro, ambientado pelo avanço das forças conservadoras, porque nem mesmo essa “educação para o empreendedorismo” e o próprio “investimento em educação” gozam da referida boa saúde.

Para pensar um pouco mais nos embates entre a noção de direito à educação e investimento em educação, entre comunicação do mundo e privatização do mundo, o tópico a seguir toma como analisadores, mesmo que de forma breve, o ProUni e o FIES como elementos que também se inserem nos embates contemporâneos do ataque e defesa à educação, como também ajudam a pensar nos elementos da privatização da educação que

vão além da responsabilização do setor público ou privado pela manutenção/gerenciamento de questões relacionadas à educação formal.

### **6.1. FIES e Prouni: democratização do acesso ou novas formas de privatização da educação?**

Em meio ao funcionamento das formas de subjetivação engendradas pela racionalidade neoliberal, dois exemplos para pensar nos deslizamentos entre uma concepção de educação pública e uma educação privada podem ser citados. Um deles diz sobre o funcionamento da concessão de créditos para estudantes financiarem o custeio no ensino superior; o outro diz sobre o sistema de concessão de bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social em faculdades e universidades da rede privada e filantrópica. Respectivamente, trata-se do exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil -FIES e do Programa Universidade Para Todos - PROUNI.

O FIES, criado em 1999, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. O FIES é considerado um sucessor do Programa de Crédito Educativo - CREDUC, criado em 1975, durante o governo militar de Giesel (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, s/p). O FIES também é considerado como uma política educacional de relevância e impacto social por diversas entidades de defesa da educação. Ele é avaliado positivamente por permitir a entrada no ensino superior de muitas pessoas que não teriam condições de efetivar tal entrada com os próprios recursos. E, no website de informações sobre o FIES há a seguinte chamada “Quem acredita em si mesmo *merece o nosso crédito*” (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, s/a, s/p, grifos meus).

Mas um contraponto a essa concessão de créditos estudantis pode ser pensada junto a Lazzarato (2017) que, ao abordar tal temática — especificando como ela acontece no cenário estadunidense —, analisou como a política de concessão de créditos, inclusive dos créditos estudantis, tem contribuído para a emergência da formação subjetiva do endividado, deslocando uma concepção clássica de diferenciação de classes sociais entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que vendem a força de trabalho para a marcação da diferença entre indivíduos credores e indivíduos endividados.

O grupo social dos estudantes americanos representa o ideal da sociedade financeirizada. Ele é constituído de uma maioria de devedores e de uma minoria de ricos filhos de credores. Na fábrica do saber, a divisão de classe não passa

mais pela oposição entre capitalistas e assalariados, mas entre devedores e credores (LAZZARATO, 2017, p. 63).

Além dessa marcação subjetiva sobre a forma do endividamento, o autor ainda acrescenta que essa parece ser a forma de funcionamento utilizada, com frequência, na *gerência e na administração de políticas sociais* no interior de uma racionalidade específica, deslocado com isso a própria percepção acerca dos direitos sociais.

O endividamento dos estudantes manifesta de uma maneira exemplar a estratégia neoliberal aplicada desde os anos 1970: a substituição de direitos sociais (direito à formação, à saúde, à aposentadoria etc.) pelo acesso ao crédito, quer dizer, pelo direito de contrair dívidas; não mais mutualização das cotizações para a aposentadoria, mas os investimentos pessoais nos fundos de pensão, não mais os aumentos salariais, mas os créditos para consumo, não mais a seguridade social, mas os seguros individuais, não mais o direito à moradia, mas empréstimos imobiliários. Esse processo de individualização das políticas sociais desencadeia uma mudança radical no Estado social ou do Estado-providência (LAZZARATO, 2017, p. 63-64).

Entretanto, para além da atribuição de um juízo de valor relacionado aos benefícios e malefícios desse tipo de política, vale a pena pensar também nos agenciamentos produzidos nessa operação, salientando que o fornecimento de créditos estudantis, a depender das regras estipuladas, pode ser veiculado tanto por um campo mais progressista, como por um campo mais conservador.

Ainda no ano de 2018, em meio ao anúncio de novas regras de concessão do FIES pelo Governo Federal, no texto “Moção contra as novas leis do FIES” a UNE apontou que as novas regras anunciadas estavam na contramão da democratização do acesso à educação. Nas novas regras anunciadas, o programa, que no ano de 2014 atendera cerca de 700 mil estudantes, passaria a atender menos da metade desse número. Além disso, o intitulado “Novo FIES” também abriu possibilidades para que estudantes com faixa de renda familiar superior a três salários mínimos, que era o corte de renda anterior, também tivesse mais acesso ao programa. Logo, passou a ser direcionado para estudantes fora do critério da vulnerabilidade social, perdendo sua função social e atuando mais com um mecanismo de empréstimo. E o prazo para o pagamento do mesmo, com a nova proposta, também foi reduzido.

Fazendo algumas correlações entre a proposta do Novo FIES com o contexto de crise econômica e aprovação da Reforma Trabalhista, a UNE assim posicionou seu entendimento sobre a mudança:

A diminuição do prazo de carência nos preocupa porque prejudica o estudante que precisa estruturar a sua vida profissional após o término da graduação. É uma grande contradição no período em que estamos vivendo de crise econômica e alto índice de desemprego. Hoje o estudante sai da universidade e não

consegue um emprego em três meses ou até mesmo em um ano [...] Se antes já era difícil o acesso da juventude ao trabalho formal, com as novas leis trabalhistas isso ficará ainda mais acentuado. As faculdades que quiserem participar do Fies, terão que contribuir com um Fundo Garantidor, mantido obrigatoriamente por elas, com aportes proporcionais à sua taxa de inadimplência. Esses aportes podem ser repassados em aumento das mensalidades para todos os matriculados, contribuindo para não permanência do estudante no programa e na universidade. Até 2016, dados do MEC indicaram que 50,07% dos financiamentos do FIES eram ocupados por negros e negras, que historicamente não tiveram acesso ao ensino superior. *Com as novas regras é evidente que a função social que o FIES ficará comprometida* [...] As principais Universidades do Rio grande do Sul, por exemplo, não aderiram ao programa com as novas regras. Esta uma realidade preocupante, haja vista que a educação é fundamental para o desenvolvimento nacional (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, p.1).

Além desse posicionamento, medidas judiciais movidas pela UNE também foram direcionadas tomando a política do FIES como foco. Uma delas aconteceu na Paraíba, quando a Justiça Federal do referido estado concedeu uma liminar que proibiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE de aplicar o valor de R\$ 42.983,70 como limite máximo de financiamento a 105 alunos do curso de medicina do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ de aditamentos de renovação semestral do FIES. A concessão da limiar foi considerada uma vitória pela entidade por entender que isso “pode abrir precedentes em todas as universidades privadas do país” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2018, s/p). A entidade acrescentou que “O FIES é uma política de inclusão e os estudantes que dependem dele não podem ser pegos de surpresa por uma resolução durante o curso” (Ibid, s/p).

Essa lógica de inclusão, todavia, também merece ser problematizada, mesmo que mais ou menos inclusiva. Segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, dados coletados até 2019 — 20 anos após à implementação do fundo — apontaram que “o programa bate recorde em dívidas e apresenta déficit de R\$ 13 bilhões. Ao todo 47,7% dos estudantes atualmente matriculados estão inadimplentes” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, 2019, s/p). E com o novo FIES também houve o endurecimento das regras com cobranças judiciais de inadimplentes, além de ter sofrido novas reduções do número de estudantes que teriam direito ao financiamento. Toda essa conjuntura também fez com que as entidades também mudassem a pauta da defesa do FIES, para uma contraposição ao “Novo Fies”, bem como a necessidade de perdão de dívidas estudantis.

O FIES, que também possibilitou a milhares de jovens a realização do sonho de cursar o ensino superior, sofreu mudanças significativas, em especial o fim do período de carência para início do pagamento do curso por parte do estudante,

fazendo-se cada vez mais necessário o perdão das dívidas no programa (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Esse cenário, juntamente com as recentes mudanças sofridas também pelo Prouni, no entendimento das entidades de defesa da educação, aponta para a atual retirada da função social da educação quando mantida pela rede privada, que se desloca do princípio da democratização do acesso como foco em desenvolvimento social para um serviço a ser comprado, financiado, privatizado. É interessante pensar nisso quando se percebe que até determinadas formas de privatização da educação, como concessão de financiamento com juros baixos — em comparação a outras formas comuns de financiamento fornecidos pelos bancos — e a oferta de bolsas estudantis integrais e parciais em instituições educacionais privadas e filantrópicas ainda sofrem ataques por parte de uma determinada racionalidade que não se utiliza do princípio da igualdade ou da compensação e reparação.

Feitas essas considerações sobre as mudanças dirigidas ao FIES, vale apontar também sobre as mudanças direcionadas ao PROUNI. Esse programa, criado no ano de 2004:

[...] oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior (BRASIL, s/a, s/p).

Dentre algumas das condicionalidades para participar do programa, além da renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo (para bolsa integral) ou renda *per capita* de até 3 salários mínimos (para bolsa parcial), o estudante precisa atender a pelo menos um dos seguintes critérios:

I. tenha cursado: o ensino médio integralmente em escola da rede pública; o ensino médio integralmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; e o ensino médio integralmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; seja pessoa com deficiência, na forma prevista na legislação; e seja professor da rede pública de ensino, exclusivamente para os cursos de licenciatura e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. Neste caso não é aplicado o limite de renda exigido aos demais candidatos (Ibid, s/p).

Entretanto, mesmo que tais regras estejam mantidas, atualmente, e sejam próximas ao modo como o programa foi estipulado no ano de 2014, efetuando o recorte para os estudantes advindos da escola pública ou que foram de escolas privadas, mudanças

recentes no Prouni também são percebidas pelas entidades como um processo de retirada da mencionada função social da educação, mesmo quando estava vinculada a órgãos privados.

Uma publicação da UBES no ano de 2019, discorrendo sobre as manifestações do tsunami da educação, trouxe também uma matéria do jornal *Folha de São Paulo*, intitulada “ProUni tem menor oferta de bolsas integrais e para cursos presenciais”, de 4 de julho de 2019. A matéria jornalística dispõe sobre a situação do programa, comparando alguns dados de sua abrangência em anos anteriores com os do ano de 2019. O estudo concluiu uma tendência para a redução de abrangência e mudanças de prioridade do programa, deslocando sua função de um mecanismo de acesso da população mais pobre ao ensino superior — mesmo isso sendo feito na transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado —, para um mecanismo de ampliação de um segmento de mercado, o *mercado educacional*, com ênfase para a modalidade de ensino à distância, intensificando os subsídios para o setor privado não comprometido com a qualidade da educação.

*A proporção de bolsas integrais do ProUni [...] — direcionadas aos alunos mais pobres — vem caindo desde 2015, enquanto avança a oferta de subsídios para cursos de EAD (educação a distância), em geral de menor qualidade. Além disso, as vagas EAD passaram a dominar a modalidade de bolsas integrais. Alterações no perfil de bolsas têm ocorrido pelo menos desde 2016 e se intensificaram neste ano, sob o governo Jair Bolsonaro (PSL). Na prática, estudantes de baixa renda têm tido menos opções. Para especialistas, o ProUni passa por um esvaziamento de qualidade que compromete o alcance da política. [...] O EAD correspondia, no total, a 20% das vagas em 2015 e passou a representar 26% neste ano. O setor superior privado registrou 25% das matrículas no ensino a distância em 2017 (dado mais recente), o que segue a tendência geral das bolsas. Mesmo com um volume maior de bolsas em 2019 do que em 2015 (413.114 e 329.117, respectivamente), há, agora, menos bolsas integrais e para cursos presenciais. [...] O ProUni prevê isenção tributária para as instituições de ensino superior como contrapartida das bolsas. A projeção da Receita Federal é que o programa custe R\$ 2,2 bilhões aos cofres públicos em 2019. O ensino a distância é a aposta das empresas para a expansão de matrículas, mas os indicadores de qualidade são piores. Na última avaliação federal, o Enade [Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes] de 2017, 6,1% dos cursos presenciais tiveram conceito máximo; no EAD, o percentual foi de 2,4%. (SALDAÑA, 2019, s/p).*

No entendimento das entidades, esse tipo de política visa ampliar o lucro de conglomerados educacionais, como a Kroton, mudando a lógica pelo qual o Prouni foi pensado e concebido inicialmente. E, contingente a essas mudanças tanto no ProUni como no FIES, as entidades também vêm defendendo a aprovação de três PL, que estão relacionadas aos estudantes beneficiados com os referidos programas, como também as instituições participantes dos mesmos. Os PL em questão são o PL 5.802/2016, o PL 4.600/2019 e o PL 495/2019.

O PL 5.802/2016, de autoria do deputado Rafael Motta, vinculado ao PSB do estado do Rio Grande do Norte - RN, tem por objetivo isentar os universitários do ProUni e do FIES do pagamento de taxas administrativas a instituições privadas de Ensino Superior. “A UNE acredita que o projeto pode incentivar a permanência dos estudantes mais carentes nas instituições de ensino e pode ajudar contra a evasão” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Já o PL 495/2019, de autoria da deputada Perpétua Almeida, do PC do B do estado do Acre - AC, prevê a anistia da dívida — total e parcialmente — do financiamento estudantil, limitando essa possibilidade de anistia para estudantes com renda familiar bruta de até cinco salários mínimos. As entidades apontam que a aprovação do mesmo é necessária levando em consideração o processo de endividamento estudantil, sendo mais um motivo de evasão do ensino superior, bem como abandono do programa. E a UNE aponta também que “O MEC não pode atuar com o Fies *como um banco que executa a dívida sem levar em conta o devedor e os números atuais de desemprego no país. Educação é um direito de todos*” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2020, s/p).

Por fim, o PL 4.600/2019, cujo autor é o deputado Mário Heringer, do Partido Democrático Trabalhista - PDT de Minas Gerais - MG, visa tornar obrigatória a abertura das bibliotecas das instituições de ensino superior aderentes ao ProUni à comunidade. Para a UNE, “essa é uma maneira justa e razoável de fazer com que as instituições privadas de ensino superior, que gozam de isenções tributárias junto ao Estado brasileiro, contribuam para a ampliação das áreas de estudo e do próprio acesso ao conhecimento no Brasil”. E acrescenta que isso seria uma contrapartida social que essas instituições dariam à sociedade em função dessas isenções tributárias.

Todo esse quadro, inclusive na atenção a projetos de lei ainda não aprovados e sem a garantia de que serão aprovados, aponta para esse jogo de embate nas políticas de educação no contemporâneo, em que o processo de privatização da educação no Brasil não diz respeito apenas à atenção a qual órgão — o Estado ou empresas privadas, ou a “parceria entre os dois” — será responsável pela função mantenedora da educação. Tanto o FIES como o ProUni, ao mesmo tempo em que facilitaram, inicialmente, o acesso de estudantes ao ensino superior, também devem ser pensados como um exemplo da desresponsabilização do Estado pela educação, sendo necessário fazer a ressalva de que o aumento do acesso à educação não é o mesmo que educação democrática. Configurando-se como uma política que dá abertura à iniciativa privada na oferta de cursos de vagas do

ensino superior, o Estado deixou e deixa de receber uma grande quantia de impostos das faculdades e universidades privadas que aderem à política do FIES e ao ProUni, e com isso, deixou e deixa de aumentar o número de vagas nas instituições federais, e ainda responsabiliza o estudante pelo pagamento do curso após concluída a formação, no caso do FIES.

Novamente, fazer esses apontamentos não implicam, necessariamente, em direcionar juízos de valor dicotômicos com a qualificação de bom ou ruim sobre os referidos programas, visto que até mesmo determinadas formas de privatização da educação ainda tendem a ser mais privativas do que outras quando se analisa os avanços de forças neoconservadoras e da naturalização da racionalidade neoliberal no Brasil. As últimas mudanças direcionadas ao FIES e ao ProUni, citadas anteriormente, sinalizam para suas formas mais privatizantes.

É inegável, entretanto, que muitos estudantes, inclusive os primeiros de uma longa linhagem familiar, só puderam ter acesso a esses espaços educacionais de ensino superior por conta dessas iniciativas do FIES e Prouni, o que marca algumas rupturas, ao menos do ponto de vista simbólico, na desigualdade histórica do acesso à educação no país. E mesmo essas rupturas, algumas que só figuram no campo simbólico, também podem ser alvo de ataques de forças neoconservadoras quando a mercantilização da educação assume uma maior radicalidade, em meio a implementação de políticas de austeridade. Mas, é necessário pontuar que o caminho dessa mercantilização “mais radical” também teve seu caminho assentado por uma lógica educacional menos privatizante, o que sinaliza para os paradoxos e para a necessidade de atenção às formas e conteúdo sobre como as lutas de ataque e defesa à educação foram e têm sido encaminhadas nos enredos da cena política.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista por nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”*

*(Hannah Arendt).*

No começo deste trabalho foi sinalizado que a pergunta orientadora para seguir os caminhos investigativos da pesquisa girava em torno da caracterização do ataque e defesa à educação no Brasil contemporâneo. Tal caracterização, por sua vez, debruçou-se sobre as discursividades postas em circulação sobre tal problemática, buscando situar também quais as táticas e estratégias utilizadas nas redes de poder para legitimar e justificar determinadas práticas discursivas e não discursivas em torno desse jogo de ataque e defesa da educação, dentro de uma espacialidade e de uma temporalidade específicas.

Nesse caminho percorrido, a pesquisa identificou três eixos organizativos para situar o conjunto heterogêneo relacionado ao ataque e defesa à educação: um *eixo econômico*, um *eixo político-democrático* e um *eixo moral*. Esses eixos, que não podem ser identificados como um bloco homogêneo e monolítico, diziam respeito a uma curiosa confluência entre elementos relacionados ao esvaziamento do social e à privatização do espaço público, característico de uma forma de funcionamento da racionalidade neoliberal, como também do avanço de forças neoconservadoras, assentadas no ressentimento em prol da restauração de um passado que fora supostamente mais digno e vindouro. Percebeu-se

também que, embora a racionalidade neoliberal — que não se concretiza apenas por sua característica econômica — e o avanço das forças (neo)conservadoras não caminhem pelas mesmas rotas, uma atua como o avesso do outra, o que não implica em dizer que tenham os mesmos direcionamentos nos modos de atuação, mas que apresentam muitos pontos de cruzamento, convergência e intersecção.

Tomando e construindo um quadro descritivo sobre movimentos de recusa aos avanços de pautas (neo)conservadoras e de intensificação da política de austeridade, as lutas políticas em torno da defesa da educação aglutinaram uma série de elementos que puderam ser abrigados sob a forma de “defesa da educação”. Mesmo que esse aporte “defesa da educação” aparecesse como efeito unificador da luta política, algumas descontinuidades na suposta coesão dessa defesa foram necessárias de serem demarcadas.

Assim, buscando conciliar, ao menos provisoriamente, elementos que outrora puderam ser mais identificados por rupturas e disputas, como os acoplamentos de noções jurídicas sobre o direito à educação, da necessidade de investimento em educação, além de um resgate e reatualização de valores humanistas na defesa da educação que também foram reatualizados na veiculação de uma concepção de educação mais atrelada a valores econômicos — a exemplo da noção de capital humano —, a defesa da educação pareceu funcionar como uma frente de batalha que se fez contrária a uma série de elementos da conjuntura não só nacional.

Essa contraposição funcionou também a partir de elementos distintos, a exemplo de uma agenda de governo, atrelado a determinadas políticas e planos educacionais, como também por determinadas concepções de educação e de sociedade, possibilitando também, com isso, que em alguns momentos, a defesa da educação operasse pela construção de um movimento propositivo, colocando essa pauta não só como uma função redentora — de salvar o homem e a humanidade — ou reprodutora — de exclusão e desigualdades —, mas também “mediadora” de projetos sociais, dimensionando o seu lugar na luta política sobre o projeto de sociedade a ser construído e posto em circulação a partir e através de determinados elementos, esses também em disputa (LUCKESI, 1994).

O resultado das eleições presidenciais de 2018 foi demarcado como um marco temporal para as entidades de defesa da educação, que sinalizou para a necessidade de mudanças conjunturais nos modos de empreender formatos de defesa da educação, permitindo também que as formas de luta de “defesa da educação” assumissem uma maior unificação, visibilidade e notoriedade. Isso implicou também em um maior resgate de

valores educacionais, inclusive de valores humanistas, e a confluência da necessidade de defesa da educação no que diz respeito à inserção do Estado-nação na lógica da economia do conhecimento. Isso funcionou como um marco, visto que, o resultado das referidas eleições também sinalizou que o ataque a educação passaria a ser mais forte e direcionado, tanto pelo componente econômico e político, como também pelo componente moral, a exemplo da perseguição à figura de Paulo Freire, que de Patrono da Educação passou a ser considerado um anti-herói por aqueles que empreendiam discursos e práticas de ataque à educação, tanto de cunho moral, como de cunho econômico e político-democrático.

Representante da ANPG, discorrendo sobre a necessidade de empreender novos e mais frequentes posicionamentos sobre a defesa da educação — frente aos ataques sofridos e aos que seriam iminentes —, apontou para o lugar das lutas educacionais contra alguns retrocessos relacionados à manutenção/retiradas de direitos políticos e sociais, sinalizando mais uma vez que as lutas das entidades estudantis não se tratavam de uma luta eminentemente educacional, mas que através dela puderam caminhar e construir alguns enredos:

Quando a extrema-direita venceu as eleições, ficou evidente que se encerrava um ciclo político e abria-se um período de luta contra retrocessos. Avalio que as lutas de estudantes, professores, cientistas, da sociedade em geral, conseguiu barrar a imposição de uma série de pautas obscurantistas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 2020, s/p).

Fazendo uma análise ainda mais específica sobre a plataforma eleitoral veiculada pelo governo de Jair Bolsonaro — o mencionado marco que empreendeu uma reorientação de rota nos movimentos de defesa da educação —, foram também analisadas, por representantes da ANPG, as características da resistência do movimento de defesa da educação, bem como os “saldos” (ou impedimentos) advindos de tal postura e posicionamento:

Talvez o maior exemplo tenha sido o tsunami nas ruas contra os cortes na educação e na ciência, mas também conseguimos derrotar a fusão entre Capes e CNPq [...], adiamos o Enem, conseguimos melhorar o orçamento da Educação em 2020, garantimos o pagamento das bolsas do CNPq e, principalmente, conseguimos tirar o pior ministro da Educação da história. Por qualquer ângulo que se olhar, Bolsonaro tem nas pautas da educação e da ciência grandes obstáculos para impor seu projeto autoritário. Então, *o balanço é de uma resistência ativa e vitoriosa* (Ibid, 2020, s/a).

Ao mesmo tempo em que essa resistência é situada como ativa e vitoriosa, é necessário demarcar também o seu caráter que objetiva, majoritária e justamente, impedir que algo aconteça e/ou se destrua, e não, necessariamente, algo que venha a ser construído. A bandeira de luta de muitos desses movimentos parece ser uma bandeira que vem sendo

agenciada também, na histórica recente, com a demarcação de uma negativa, a exemplo dos enunciados “*Não vai ter copa*”, proferido em 2014 quando o Brasil sediou o evento da Copa do Mundo; o “*Não vai ter golpe*”, utilizado durante o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff; o “*Fora Temer*”, proferido inúmeras vezes quando Michel Temer, então vice-presidente, assumiu a presidência logo após Dilma ter sido impedida de continuar no cargo; o próprio “*Fora Bolsonaro*” e o “*Fora Weintraub*”, dito como reação às ações e aos seus diversos pronunciamentos de depreciação da função do professor, das escolas, das universidades etc.; o “*nenhum direito a menos*”, proferidos em atos e pronunciamentos contrários à aprovação de leis trabalhistas e de seguridade social, conformadas sob a “*Reforma Trabalhista*” e a “*Reforma da Previdência*”, respectivamente; os enunciados contrários a outras reformas como a “*Não à Reforma do Ensino Médio*”, bem como a recusa de determinadas propostas de gerenciamento de escolas e universidades como a de “*Não à militarização das escolas*” e “*Não fature com o meu futuro*”, dentre tanto outros.

Seguindo essa lente, é possível localizar que a defesa da educação parece se utilizar de um vocabulário antirreformista, o que paradoxalmente parece colocar as lutas progressistas de defesa da educação dentro de um aspecto conservador, no sentido de apontar para a necessidade da conservação de direitos políticos e sociais, considerados às vezes como direitos fundamentais, mas que foram conquistados historicamente através de outros formatos de luta que não somente as lutas educacionais. E, ao mesmo tempo, essa “*conservação antirreformista*” parece ser a estratégia utilizada nos movimentos de defesa da educação para tentar barrar os referidos retrocessos de aviltamento dos direitos adquiridos e o cerceamento de outras formas de existência. A contraposição às reformas parece ser uma das formas mais utilizadas para combater os elementos da racionalidade neoliberal, inclusive dos elementos que atingem o campo da educação e parecem caracterizar o campo progressista das lutas políticas desse cenário. É interessante atentar para isso porque essa postura parece colocar uma diferenciação entre conservação e conservadorismo, visto que essa estratégia de conservação (dos direitos políticos e sociais) não implica em uma concepção nostálgica de um passado que fora, supostamente, melhor do que o presente, mas numa atenção ao passado a fim de elaborar outras questões ao tempo presente, como proferido por Larrosa (2018):

[...] procurar no passado não algo que tenha sido superado, mas algo que tenha sido destruído, vencido, humilhado ou descartado. Não para sugerir sua reintegração, mas para ver de que modo pode nos ajudar a identificar duas coisas: a primeira, quais poderiam ser as possibilidades não realizadas do

passado; a segunda, quais são as forças destrutivas do presente (LARROSA, 2018, p.53-54).

É nesse sentido que é possível pensar que essa postura de contraposição às diversas propostas de reformas (trabalhista, da previdência, administrativa, do ensino médio, etc.) e agendas como a do Future-se e da militarização, contingentes ao cenário brasileiro, utiliza a conservação dos direitos como uma forma de combater alguns retrocessos. Mas, por que, aparentemente, uma discussão sobre ampliação de direitos, de garantias e de acesso não entra mais (ou não assume o foco) no debate em torno da defesa da educação? Essa perspectiva se perdeu no horizonte das lutas políticas contemporâneas? Dizer que se perdeu no horizonte talvez seja um tanto exagerado, mas essa caracterização das lutas ditas progressistas que se voltam, em grande medida, para que determina conjuntura e/ou quadro da existência subjetiva não piore e não seja ainda mais capturado por velhas e novas formas de dominação sinaliza para o quão desigual é esse jogo de forças que perpetua e naturaliza a racionalidade neoliberal.

Por isso, talvez seja possível afirmar que a defesa da educação, em sua postura antirreformista, também pode ser entendida como um movimento de conservação ao mesmo tempo em que confronta uma onda neoconservadora no país. E, mais ainda, se esses regimes discursivos foram posicionados para defender a educação, foi necessário analisar também o que ou quais elementos foram percebidos como *ataque*, suas *estratégias* e *operações*, e o que, nesse mecanismo e movimento de defesa, pode ser percebido como um *contra-ataque*, uma *reação*, uma antecipação, ou mesmo como estratégias de resistência e ensaio de novas modalidades de luta. Ou seja, além de pensar a postura antirreformista, que nega, que reage, que confronta e que resiste, é necessário pensar também nas possíveis políticas afirmativas em torno da defesa da educação, que não só se contrapõe a algo, mas que também defendem um por vir, e não necessariamente algo que está sob ameaça.

Mais uma vez, a luta conta os retrocessos pareceu ser o grande ponto aglutinador, mas ao mesmo tempo, na luta também “regredida” para que as coisas não piores, nas lutas em prol de um retorno a um passado anterior à implementação das reformas aqui citadas e que clama por inúmeras revogações, novas brechas podem ser abertas para que os sonhos também não sejam apenas regredidos, para que se sonhe “para além de um passado”, mas que se sonhe também o impensável, o impossível.

Resta saber se o caminho a ser seguido no agenciamento dos movimentos de defesa da educação seja a de um retorno ou defesa de pautas que viabilizem formas de educação menos excludentes, mas que sejam viáveis dentro do horizonte propositivo, ou a defesa radical de uma educação pública com uma ruptura inegociável com as parcerias privadas, mas com o grande risco de funcionar apenas como utopia e/ou nostalgia do que já configurou as lutas relacionadas ao ataque e defesa da educação. Certamente, essa questão não poderá ser respondida com este trabalho, o que não implica na sua descartabilidade ou na anulação de possibilidade de ensaiar e experimentar algumas respostas. Afinal, “a política é antes de tudo uma disputa para definir os limites do possível, e que fazer o que se precisa fazer agora não precisa ser uma desculpa, mas pode, antes, ser um meio de se aproximar do que ainda não se é capaz de fazer” (NUNES, 2019, p. 19). Essas definições dos limites do possível, assim como a luta política, são contingenciais, e, logo, a necessidade de rompimento das barreiras do possível também não pode ser esquecida nesse horizonte de expectativas e de atuação. A possibilidade de experimentação e imaginação, próprias do campo da educação, também podem ser presentificadas nas lutas educacionais, fazendo com que essa defesa da educação também caminhe de forma menos teleológica e mais disruptiva, mesmo que assuma alguns princípios inegociáveis.

Ao mesmo tempo, a definição sobre os limites do possível talvez se choque com o campo dos ideais e das promessas de futuro, tão típicos e característicos do campo da educação e das lutas políticas de defesa da educação. De modo imediato, é interessante pensar que a ênfase e o otimismo na promessa de futuro não é algo exclusivo dos movimentos de defesa da educação, mas até o que é considerado um ataque para os movimentos de defesa da educação também age na promessa de um futuro melhor, seja sob a forma da maior aprendizagem, diminuição das desigualdades, maior eficiência, maior arrecadação de verbas, etc. Por isso, a atenção aos possíveis muito mais do que aos ideais – sem, entretanto, esquecê-los - diz respeito também ao caminho que se quer abrir e às formas como serão abertos, e não somente àqueles que se pretende fechar. Talvez o foco foi dado diversas vezes para esse último, o que viabilizou uma unificação necessária dos movimentos de defesa da educação sobre a percepção e reação aos ataques à educação. Já sobre as formas de defesa da educação, talvez essa unificação não seja tão coesa e homogênea, demarcando justamente a complexidade e a pluralidade envolta às concepções de educação e para suas múltiplas possibilidades de relação com o Estado e a sociedade.

Vale lembrar que “nenhum agrupamento político ou sindical é capaz de convocar, por si só, lutas massivas em prol da educação pública e gratuita” (LEHER, 2019, p. 182), e que a luta em prol do comum, muito mais do que idealização de uma luta que tenha apenas uma pauta unificada, necessita da ampliação do arco de forças. Essas possibilidades, entretanto, são cambiáveis e intermitentes, assim como as próprias formas de ataque à educação, de modo que essas forças só podem ser entendidas a partir do seu exercício, em ato. Assim, as promessas não cumpridas da educação talvez digam também da necessidade de que outras sejam feitas e algumas abandonadas, mudando também o horizonte de expectativa sobre o que se quer construir e sobre as condições dispostas para essa construção.

A frase do escritor francês Alberto Camus, proferida durante o discurso de agradecimento do Prêmio Nobel de Literatura, em 1957, parece fazer forte confluência com as questões que aqui se encerram (e se abrem): “Cada geração se destina a refazer o mundo. A minha sabe que não pode fazê-lo. Mas a sua tarefa talvez seja maior. Consiste em impedir que o mundo se desfaça” (s/p). E sem grandes ressalvas talvez seja possível dizer que parte desse esvaziamento do mundo – que também pode ser considerado como o esvaziamento do social e da privatização dos sentidos e significados sobre o que é o público – também está relacionado com os ataques à educação. Assim, as lutas em defesa da educação, e os modos como essa defesa é e será empreendida, em suas inventividades, também parece dizer respeito às possibilidades de reinvenção desse mundo e, de maneira mais tímida, à preservação do mesmo.

Sendo, então, o componente *educação* algo que tem a ver e que dá condições à partilha e à comunização do mundo, e relacionado ao encontro geracional e ao choque de mundos distintos advindo desse encontro, resta saber qual a tarefa educacional cabe a este presente histórico e como os atores nele envolvidos, envolvidos e incluídos recebem e podem ou não executar essa tarefa, que, a depender do tempo e do espaço, faz com que alguns possíveis sejam mais possíveis que outros, e que alguns “impossíveis” sejam ainda mais...

## REFERÊNCIAS

A crise da educação no país não é uma crise: é um projeto. **Carta Capital**. Brasil, 5 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>. Acesso em: 01 jun.2020.

ADVERSE, Helton. O que é “Ontologia do Presente”? **Nuntius Antiquus**. Belo Horizonte, n. 6,p. 129-152, dez. 2010.

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **O Estadão**. Brasil, p. 1-1. 09 maio 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba/>. Acesso em: 01 mar. 2020.

ALTMAN, Breno. O que é, afinal, a Frente Brasil Popular? **FRENTE BRASIL POPULAR**. s/a. Disponível em: <https://www.frentebrasilpopular.org.br/artigos/o-que-e-afinal-a-frente-brasil-popular-3d24/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

AMADO, Guilherme. Jair Bolsonaro foi alvo de um pedido de impeachment a cada nove dias. **Metrópoles**. Brasil, p. 1-1. 23 out. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/jair-bolsonaro-foi-alvo-de-um-pedido-de-impeachment-a-cada-nove-dias>. Acesso em: 15 dez. 2022.

AMARANTE, Ana Helena. Notas pra uma Filosofia contra o tempo. **Revista Sul-americana de Filosofia da Educação - RESAFE**. n, 13: nov./2009 – abril/2010.

AQUINO, Julio Groppa. Café filosófico: A família no fogo cruzado da educação contemporânea. **Youtube**. 5,abril.2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xn3Sg-IiN1E>. Acesso em: 02 jun. 2018.

AQUINO, Julio Groppa.. As pedagogias contemporâneas como materialização do corolário neoliberal da educação. *In*: RESENDE, Haroldo de (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015a.

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. **Uma ideia de arquivo**: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogía y Saberes* [online]., n.49, pp.41, 2018.

ARAÚJO, Carla; MURAKAWA, Fábio. Bolsonaro: trabalhador terá de escolher entre mais direitos ou empregos. **O valor econômico**. Brasil, 04 dez. 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/12/04/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2019.

ARAÚJO, Gilda Cardoso; CASSINI, Simoni. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global**. 2017. Disponível em:



<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BEDINELLI, Talita. Movimentos sociais lançam frente de esquerda anti-Levy e sem o PT. **El País**. Brasil, p. 1-1. 08 out. 2015. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/07/politica/1444171412\\_797786.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/07/politica/1444171412_797786.html). Acesso em: 05 fev. 2019.

BENEVIDES, Pablo Severiano. **O dispositivo da verdade: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault**. 2013, 510f. Tese (Doutor em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2013.

BENEVIDES, Pablo Severiano.. Verdade, liberdade e sexualidade em a vontade de saber. Uma análise das práticas de confissão como falar de si. **Revista de Ciências Sociais - Política e Trabalho**, Paraíba, n. 38, pp. 233-250. 2013

BENEVIDES, Pablo Severiano. Fazer escola e fazer pesquisa: interrogações sobre uma experiência educativa no Rio de Janeiro. *In*: Martins, F; NETTO, M; KOHAN, W. **Encontrar a escola**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Pesquisar com Michel Foucault. **Textura**, Canoas, v.18, n.36, p. 265-285, 2016.

BENEVIDES, Pablo Severiano; MOTTA, Thiago. Isso não é um manifesto; são dois. **Revista Lampejo**. Fortaleza, nº 7, p. 195 – 207. 2015

BENEVIDES, Pablo Severiano; SIEBRA, Adolfo Jesiel Dias. A pesquisa arqueogenealógica: apontamentos metodológicos para uma analítica do poder, do discurso e da subjetivação. *In*: BARROS, João Paulo; ANTUNES, Deborah Christina; MELLO, Ricardo Pimentel (org). **Políticas de vulnerabilização social e seus efeitos: estudos do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2020.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-1310201470412/publico/Mariana\\_Medeiros\\_Bernussi.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-1310201470412/publico/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf). Acesso em: 4 fev. 2022.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BONA, André. **Sociedade empresarial e o casamento: o que eles têm em comum?**. Brasil, 23 ago. 2017. Disponível em: <https://andrebona.com.br/sociedade-empresarial-e-o-casamento-o-que-eles-tem-em-comum/>. Acesso em: 20 set. 2018.

BORTOLIN, Roberta. Reuni chega ao fim sem ter cumprido metas importantes. **Gazeta do povo**. Brasil, 23 jan. 2013. Disponível em: Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/reuni-chega-ao-fim-sem-ter-cumprido-metas-importantes-ac1f8dk2tuluau6udk9xqko/>. Acesso em: 30 de set. de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cândido Albuquerque toma posse como reitor e defende implementação do Future-se**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31891>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC empossa o reitor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/janir-alves-soares#:~:text=Essa%20%C3%A9%20a%20chamada%20lista,de%20reitor%20e%20vice%2Dreitor>. Acesso em: 20 out.2020.

BRASIL. FIES Programa de financiamento estudantil. **Quem acredita em si mesmo merece o nosso crédito**. Brasil, s/d. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 4 set 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRAUN, Maria do Socorro de Assis. Caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil. *In*: VASCONSELOS, José Gerado; SANTANA, José Rogério; JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos; ANDRADE, Francisco Ari (org). **História da educação: nas trilhas da pesquisa**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss.. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. *In*: RESENDE, Haroldo de. (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015a.

BULLA, Beatriz. Bolsonaro chama manifestantes contra cortes na educação de ‘imbecis’ e ‘idiotas uteis’. **Terra**. Brasil, 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/bolsonaro-chama-manifestantes-contra-cortes-na-educacao-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra,9e7b14d52985edf5402cd1e6662763050jhgieen.html>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CAIRES, Luiza. Nos países desenvolvidos, o dinheiro que financia a ciência na universidade é público. **Jornal da Usp**. São Paulo, p. 1-1. 24 maio 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/nos-paises-desenvolvidos-o-dinheiro-que-financia-a-ciencia-e-publico/>. Acesso em: 9 fev. 2020.

CALADO, Arthur. Nomeação de Cândido Albuquerque para reitor é a 2ª na história da UFC a contrariar a consulta pública. **G1 CE**. Ceará, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/08/20/nomeacao-de-candido-albuquerque-para-reitor-e-a-2a-na-historia-da-ufc-a-contrariar-consulta-publica.ghtml>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CALEIRO, João Pedro. Qual é, afinal, a diferença entre corte e contingenciamento? **Exame**. Brasil, p. 1-1. 22 jul. 2019. Disponível em: <https://exame.com/economia/qual-e-afinal-a-diferenca-de-corte-e-contingenciamento/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **O que é apensação?** 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/55839-o-que-e-apensacao/>. Acesso em: 02 set. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto criminaliza promoção de “ideologia de gênero” nas escolas** Fonte: agência Câmara de Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>. Acessado em: 13 out. 2020.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação – desbarbarizar a educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAUDERÓN, Felipe. Investir em educação é investir em qualidade de vida. **El País**. Brasil, 4 de junho de 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/05/actualidad/1496619620\\_234571.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/05/actualidad/1496619620_234571.html). Acesso em: 29 jun. 2020.

CIDRIM, Karina. Por que a ministra Damares precisa maratonar “Sex education”? **Carta Capital**. Brasil, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/por-que-a-ministra-damares-precisa-maratonar-sex-education/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora e a ascensão do conservadorismo. *In*: JIKINGS, Ivana; DORIA, kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpes?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

COIMBRA, Cecília. **Guardiães da ordem**: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “milagre”. Oficina do Autor. Rio de Janeiro, 1995.

Competências socioemocionais para o contexto de crise. **Instituto Ayrton Sena**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>. Acesso em: 4 mar.2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **A CNTE**: organização consolidada. Organização Consolidada. s/a. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CONNEL, Rawyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v..27, n.80, 2012.

CONTARATO, Fabiano. Relações sociais no contexto urbano: o que a educação tem a ver com isso? *In*: Conselho Federal de Psicologia (org). **Psicologia e mobilidade: o espaço público como direito de todos**. Brasília, DF: CFP, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (orgs). **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

Criação do programa voucher educação é um ataque à educação pública. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. Brasil, 8 julho 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/mocoes/73261-a-criacao-do-programa-voucher-educacao-e-um-ataque-a-educacao-publica>. Acesso em: 7 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEACON, Roger; PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. *In*: SILVA, T (org). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Declarações do ministro da Educação sobre as universidades federais. **ANDIFES**. Brasil, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=81513>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Decreto muda estrutura da área de combate à Aids no Ministério da Saúde. **G1**. Brasil, 22 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/05/22/decreto-muda-estrutura-da-area-de-combate-a-aids-no-ministerio-da-saude.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2020

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DEMIER, Felipe. **Crônicas do caminho do caos: democracia blindada, golpe e fascismo no Brasil atual**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

Discurso de Albert Camus — Prêmio Nobel de 1957. **Blog do Yuri**. 2009. Disponível em: <https://blogdo.yurivieira.com/2009/06/discurso-albert-camus/>. Acesso em: 6 set. 2022.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Educação Continuada: invista em você. **Senar Goiás**. Goiás, 13 junho 2019. Disponível em: <http://ead.senargo.org.br/blog/educacao-continuada-invista-em-voce>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Educação não é moeda de troca. Entenda a relação entre cortes e previdência. **UBES**. Brasil, 10 jun.2019. Disponível em: <http://ubes.org.br/2019/educacao-nao-e-moeda-de-troca-entenda-relacao-entre-cortes-e-previdencia/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Educação socioemocional: o que é e como implementar? **Programa de Educação SAS**. Disponível em: <https://blog.saseducacao.com.br/educacao-socioemocional>. Acesso em: 29 abril 2021.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

Estudantes bloqueiam entrada da reitoria da UFC em protesto contra reitor nomeado por Bolsonaro. **G1 CE**. 23 de agosto de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/08/23/estudantes-bloqueiam-entrada-da-reitoria-da-ufc-em-protesto-contr-reitor-nomeado-por-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FARIAS, Lindbergh. Prefácio da 4ª edição. In: POERNER, Arthur José. **O poder jovem : história da participação política dos estudantes**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **O Fórum**. S/A. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? [Crítica e Aufklärung]. **Boletim da sociedade francesa de filosofia**. Vol. 82, n.2, p. 35-63, 1990. Tradução de Gabriela Lafetá Borges.

FOUCAULT, Michel.. Est-il donc important de penser?" Entrevista com Didier Eribon. Libération, nº 15, 30-31 maio 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento

FOUCAULT, Michel.. **Segurança, território e população (1977 - 1978)**. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel.. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel.. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel.. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel.. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 2010

FOUCAULT, Michel.. **Do governo dos vivos**; Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. -São Paulo: Centro de cultura social, 2011.

FOUCAULT, Michel.. **O Corpo Utópico**: as heterotopias. São Paulo: n - 1 Edições. 2013.

FOUCAULT, Michel.. **Do governo dos vivos**; Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, Michel.. **A arqueologia do saber**; Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ªEd. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel.. **A ordem do discurso**; Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel.. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 8ªEd. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Eduardo de. "Tsunami "; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tsunami.htm>. Acesso em: 05 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

FUTEMA, Fabiana. Um ano depois, reforma trabalhista não gera empregos esperados. **Veja**. Brasil, 18 nov. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/um-ano-depois-reforma-trabalhista-nao-gera-empregos-esperados/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

**Grito dos Excluídos**. História. Disponível em: <https://www.gritodosexcluidos.com/historia>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Edidora, 2009a.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v.34. n.2, p.171-186. 2009b.

GADELHA, S. Empresariamento da sociedade e o governo da infância pobre. *In*: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GADELHA, S. O que é Filosofia da Educação: Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Revista Perspectiva**, Florianópolis. V. 18. nº 34, jul/dez. 2000.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HADDAD, Fernando. Prólogo. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

HADDAD, Fernando. O desejo deseja sua própria repressão: traços de uma educação fascista. *In*: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana (org.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

GIMENES, Erick *et al.* Ex-diretor da Secretaria de Educação do Paraná diz que pagou com propina gastos de campanhas e despesas pessoais de Beto Richa entre 2002 e 2015. **G1**. Curitiba, p. 1-1. 05 jun. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/ex-diretor-da-secretaria-de-educacao-do-parana-diz-que-pagou-com-propina-gastos-de-campanhas-e-despesas-pessoais-de-beto-richa-entre-2002-e-2015.ghtml>. Acesso em: 29 set. 2022.

GUERRA, Agercicleiton Coelho; MACHADO, Antônia Rozimar; ROCHA, Machado Rocha. Reuni no contexto das universidades federais: números, avanços e retrocessos. **Revista Práxis Pedagógica**. Vol. 2, Nº 2, maio/ago. 2019.

HAUBRICH, Alexandre. Reforma trabalhista foi a base do desastre que Bolsonaro quer aprofundar na crise. **Brasil de fato**. Rio Grande do Sul, 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.brasilefators.com.br/2020/04/30/reforma-trabalhista-foi-a-base-do-desastre-que-bolsonaro-quer-aprofundar-na-crise>. Acesso em: 29 ago. 2020.

HOFFMAN, Maria; CRUZ, Roberto; ALCHIERI, João (org). **Comportamento humano no trânsito**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2003.

HUR, Domenico. **Psicologia, política e esquizoanálise**. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2019.

Independente, plural e decisivo. **Todos pela educação**. Brasil, s/p. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>. Acesso em: 10 ago.2020.

Invista em você para os outros tenham segurança em investir em você também. **Lidérica**. [S/l:s/d.] Disponível em: <https://liderica.com.br/invista-em-voce-para-que-os-outros-tenham-seguranca-em-investir-em-voce-tambem/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

KER, João. Os ataques de Weintraub às universidades da "balbúrdia". **Terra**. Brasil, p. 1-1. 19 fev. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

KESLEY, Pricilla. Estudos comprovam: investir em educação é investir no país. Brasil, 21 set. 2018. **Todos pela educação**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/estudos-comprovam-investir-em-educacao-e-investir-no-pais>. Acesso em: 01 jun. 2020.

KLAUS, Viviane. **Governamentalidade (neo)liberal**: da administração para a gestão educacional. 2011, 226f. Tese (Doutor em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011.

- KOHAN, W. **Infância**: entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, W; LARROSA, J. Apresentação da coleção. *In*: MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013
- Kroton passa a se chamar Cogna e divide grupo em quatro marcas. **Exame**. Brasil, 7 out. 2019. Disponível em: <https://exame.com/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. *In*: LARROSA, J; SKLIAR, C (org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- LAZZARATO, Maurizio.. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.
- LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- LIMA, Antônio Bosco de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.47, p.185-204, 2012.
- LIMA, Ana; CATANI, Denice. “Que tipo de aluno é esse?”: psicologia, pedagogia e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20 n. 62 jul/set. 2015.
- LIMA-NETO, Vicente de. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 59, n. 3, p. 2246-2277, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO).



LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOCKMANN, Kamila. *In*: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (orgs.). **Pesquisas em educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

LÓPEZ, Emiliano. Introdução: uma caixa de ferramentas para fechar as nossas veias. *In*: Emiliano López (org). **As veias do sul continuam abertas: debates sobre o imperialismo do nosso tempo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANSQUE, Willian. Entenda o vaivém da cultura no governo Bolsonaro e quais os planos para as políticas públicas na área. **Gauchazh**. Brasil, 15 de setembro de 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2019/11/entenda-o-vaivem-da-cultura-no-governo-bolsonaro-e-quais-os-planos-para-as-politicas-publicas-na-area-k307m1yn00g801mq3dmeK1rs.html>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MARCHAO, Talita. Brasil quer entrar no clube dos ricos, mas vai contra as recomendações da OCDE. **UOL**. Brasil, 29 de maio de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/05/29/alinhado-com-a-ocd-e-mas-nem-tanto-o-que-o-brasil-faz-contras-indicacoes.htm>. Acesso em: 02 maio 2020.

MARINA PINHONI. G1. **'Está cheio de doutor sem emprego, mas é difícil encanador passar fome', diz Weintraub ao defender ensino técnico**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/10/07/esta-cheio-de-doutor-sem-emprego-mas-e-dificil-um-encanador-em-fila-do-bolsa-familia-diz-weintraub-ao-defender-ensino-tecnico.ghtml>. Acesso em: 9 jun. 2021.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. *In*: CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio (org). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro critica indicações políticas na Caixa: 'Não tinha como dar certo'. **G1**. Brasília, DF, p. 1-1. 10 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/10/bolsonaro-critica-indicacoes-politicas-na-caixa-nao-tinha-como-dar-certo.ghtml>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MAZZUCATO, Mariana. **O Estado empreendedor**: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado. São Paulo: Portfólio-Penguin, 2014.

Ministério da Educação. **A educação do Brasil ganhou reforço**. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2022

Ministro diz que pode desbloquear verba das federais se reforma da Previdência for aprovada. **G1**. Brasil, p. 1-1. 07 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/05/07/ministro-diz-que-pode-desbloquear-verba-das-federais-se-reforma-da-previdencia-for-aprovada.ghtml>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MIRANDA, Luciana. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. *In*: SOUSA, S (org). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

MORAES, Marcia. Do “pesquisarcom” ou tecer e destecer fronteiras. *In*: **Cartas para pensar políticas de pesquisa em psicologia**. BERNARDES, Anita Guazzelli; TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia (orgs). Vitória: EDUFES, 2014.

MORALES, Ana Paula; MARIUZZO, Patrícia. Entrevista: Helena Nader. Presidente da SBPC por três mandatos faz um balanço de sua gestão. **Ciência e Cultura**. V.69 n.3, São Paulo, jul./set, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. 6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília, DF: **Frente Nacional Escola Sem Mordaza**, 2020.

NARDI, Henrique; SILVA, Rosane Neves. O efeito Foucault: fazer pesquisa para pensar diferentemente do que se pensa. *In*: GUARESCHI, N; HÜNIING, S; AZAMBUJA, M. (orgs). **Foucault e a psicologia na produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

NADER, Helena; BOLZANI, Vanderlan; FERREIRA, José Roberto. **70 anos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. São Paulo: SBPC, 2019.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque. **A escola é a segunda família e a família é a primeira escola**: uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola. 2017. 158f.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

No governo Bolsonaro, já são 14 instituições universitária sob intervenção. **Adufg-Sindicato**. Brasil, 1 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.adufg.org.br/noticias/12-jornal-do-professor/8947-jp-online-no-governo-bolsonaro-ja-sao-14-instituicoes-universitarias-sob-intervencao>. Acesso em: 3 set. 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Números de novos MEI cresce em relação a 2019. **Folha de Pernambuco**. Pernambuco, 7 set. 2020. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/economia/numero-de-novos-mei-cresce-em-relacao-a-2019/153726/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição**. São Paulo: UBU Editora, 2019.

OLIVEIRA, Regiane. Os primeiros efeitos da asfixia financeira de Bolsonaro sobre as ciências do Brasil. **El País**. Brasil, 6 de maio de 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618\\_348570.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html). Acesso em: 26 jun. 2020.

O mais completo e especializado programa de educação socioemocional. **Escola da Inteligência**. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/sobre-a-ei/>. Acesso em: 22 agosto 2018.

PEREIRA, Eder. São 33 cursos de graduação, não perca tempo, realize agora mesmo sua inscrição para o Vestibular 2019. **Idest**, Brasil, 27 de setembro de 2018. Disponível em: <https://idest.com.br/noticias/educacao/invista-em-voce-faca-faculdade-a-distancia-na-unigr-an-net-em-sonora>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PERES, Cristiane; SILVA, Roseli; BARBA, Patrícia. Desafios e potencialidades do processo de educação permanente em saúde. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 3, p. 783-801, set./dez. 2016.

PERILO, Bruna. Caleidoscópio: Origem e etapas para construí-lo. **Conhecimento Científico**. 2021. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.com/caleidoscopio/>. Acesso em: 29 set. 2021.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. *In*: SILVA, Tomaz (org). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**, 2000. 179 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Professores Contra o Escola Sem Partido. **Vigiando os projetos de lei panorama do “escola sem partido” no legislativo brasileiro**. s/a. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Programa escola sem partido. **Escola Sem Partido**. Brasil, s/p. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 2 set. 2020.

RODRIGO HIROSE. Jornal Opção. **Escolas militares deviam servir de benchmark para as demais**. 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/ponto-de-partida/escolas-militares-deviam-servir-de-benchmark-para-as-demais-214017/>. Acesso em: 3 set. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história**: ensaio de poética do saber. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

RESENDE, Haroldo. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo (org). Michel Foucault. **A arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeio; Brasília, DF: Capes/Cnpq, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Obviedades**. *In*: Sobre o óbvio – Ensaio Insólitos. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Djamila. Avalanche de retrocessos: uma perspectiva feminista negra sobre o impeachment. *In*: JIKINGS, Ivana; DORIA, kim; CLETO, Murilo (org). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROSA, Susel Oliveira. Os investimentos em “capital humano”. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAHLINS, Marshall. **Esperando Foucault, ainda**. São Paulo: UBU Editora, 2018.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANCHO, Guiomar Rovira. Multidões conectadas e movimentos sociais: dos zapatistas e do hacktivismo à tomada das redes e das ruas. *In*: BRUNO, Fernanda; CARDOSO, Bruno; GUILHON, Luciana; MACHADO, Lucas (org). **Tecnopolíticas da vigilância**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Milena da Silva. Financeirização do Capital, “Reformas” Estruturais e Seguridade Social no Brasil. **Ser Social**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 283-300, 31 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. Catalão, v..8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.

SAVIANI, Dermeval. . **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEDRO, Michele. Devo investir na decoração da minha casa? **Decoropravocê**. Brasil, 10 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://decoropravoce.com.br/index.php/2016/12/10/devo-investir-na-decoracao-da-minha-casa/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SEHELLART, Michel. **As artes de governar**. São Paulo: Editora 34, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. RIO de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Daniela Regina da; BARRETO, Michel José; FACIN, Tereza Cristina. Publicidade: a fada madrinha da realidade. *In*: Simpósio de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 11, 2006, São Paulo. **Anais...** Ribeirão Preto. Intercom. p.1-16

SILVA, Maurício Roberto; DICKMANN, Ivo; BERNADETT, Maria de Loures. Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, “apagamento “dos direitos sociais, “Educação Temer(ária)” e Escola sem Partido. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.19, v.40, jan-abri, 2017.

SILVEIRA, Daniel. Paulo Guedes compara funcionário público a parasita ao defender reforma administrativa. **G1**. Rio de Janeiro, 07 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-funcionario-publico-a-parasita-ao-defender-reforma-administrativa.ghtml>. Acesso em: 3 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. *In*: SILVA, T (org). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P; SILVA, T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SIMONINI, Eduardo; SOUZA, Marisa de Fátima. Vidas que praticam mundos: o movimento estudantil como acontecimento. *In*: BERINO, Aristóteles de Paula; FILHO, Aldo Victorio; SOARES, Maria da Conceição (org.). **Múltiplos olhares sobre as juventudes**. Rio de Janeiro: EDUR/UFRRJ, 2018, p.68-79

SOARES, Fabiana. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia, ensino e Pesquisa**. Santa Maria, V.24, e16, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **As grandes nações investem em ciência e tecnologia, não por serem ricas, mas são ricas porque investem em ciência e tecnologia”, afirma Roberto Amaral**. 2019. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/as-grandes-nacoes-investem-em-ciencia-e-tecnologia-nao-por-serem-ricas-mas-sao-ricas-porque-investem-em-ciencia-e-tecnologia-afirma-roberto-amaral/>. Acesso em: 05 set 2022.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VASCONCELOS, Frédi. Governo Richa: educação tratada à bala. **Brasil de Fato**. Curitiba, 06 abr. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/06/educacao-tratada-a-bala/>. Acesso em: 11 set. 2022.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. *In*: SILVA, Tomaz (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (orgs). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas. *In*: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, 2014

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: como Foucault revoluciona a História. 4ª Ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, DF, 2014.

Você S/A: você é seu maior investimento. **Abril**. Brasil, s/a, s/d. Disponível em: <https://www.assine.abril.com.br/portal/assinar/revista-voce-sa>. Acesso em: 11 jun.2020.

VUONO, Renato de. Filhos: educação é a única verdadeira herança que os pais podem deixar. **Dinheirama**. Brasil, 2016. Disponível em: <https://dinheirama.com/filhos-educacao-verdadeira-heranca/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

XIMENES, Salomão Barros *et al.* Reafirmar a defesa do sistema de ciência, tecnologia e ensino superior público brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, 2019.

WAPSHOTT, Nicholas. **Keynes x Hayek**: as origens e a herança do maior duelo econômico da história. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **10 anos do Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/acontece/2020/07/10-anos-do-programa-nacional-de-assistencia-e-studentil-pnaes>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Desenvolvimento com ciência, pesquisa com previdência**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2018/03/cartilha-previdencia.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Cientistas pela democracia**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2018/10/Cientistas-pela-democracia-22-10-2018.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **50 anos do AI-5: um triste legado para ciência**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/13/12/2018/50-anos-do-ai-5-um-triste-legado-para-ciencia/>. Acessado em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Aliar pós-graduação e maternidade: uma árdua tarefa**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/16/01/2018/aliar-pos-graduacao-e-maternidade-uma-ardua-tarefa/>. Acessado em: 07 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **ANPG em defesa da democracia**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/24/01/2018/anpg-em-defesa-da-democracia/>. Acessado em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **ANPG em defesa das universidades federais**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/07/03/2018/anpg-em-defesa-das-universidades-federais/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **ANPG apresenta para o MEC campanhas da entidade: previdência e contra o assédio na universidade**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/14/03/2018/anpg-apresenta-para-o-mec-campanhas-da-entidade-previdencia-e-contra-o-assedio-na-a-universidade/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **ANPG faz ato em Brasília em defesa da ciência. Da educação e da democracia**. ANPG, 2018. Disponível em:

<https://www.anpg.org.br/29/03/2018/anpg-faz-ato-em-Brasília,DF-em-defesa-da-ciencia-educacao-e-da-democracia/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Pós-graduandos contra o desmonte do SUS e a proposta de um novo “Sistema Social de Saúde”**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/16/04/2018/pos-graduandos-contra-o-desmonte-do-sus-e-a-proposta-de-um-novo-sistema-nacional-de-saude/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **ANPG participa do ato de manifesto em apoio à reitoria da UNB e em defesa do ensino público**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/27/04/2018/anpg-participa-do-ato-de-manifesto-em-apoio-a-reitoria-da-unb-e-em-defesa-do-ensino-publico/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Debate mais importante da década sobre educação superior no continente acontece em junho**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/18/05/2018/debate-mais-importante-da-decada-sobre-educacao-supeior-no-contidente-acontece-em-junho/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Encontro de mulheres pós-graduandas defende que lugar de mulher é na ciência**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/29/06/2018/encontro-de-mulheres-pos-graduandas-defende-que-o-lugar-da-mulher-e-na-ciencia/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Nota pública do programa de pós-graduação em direitos humanos e cidadania da UNB em apoio à profa. Débora Diniz**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/05/07/2018/nota-publica-do-programa-de-pos-graduacao-em-direitos-humanos-e-cidania-da-unb-em-apoio-a-profa-dra-debora-diniz/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Nota em defesa dos investimentos para a educação**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/23/07/2018/nota-em-defesa-dos-investimentos-para-a-educacao/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **A urgente defesa do Pré-sal para o desenvolvimento nacional**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/24/07/2018/informativo-anpg-a-urgente-defesa-do-pre-sal-para-o-desenvolvimento-nacional/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Nota da ANPG: Solidariedade aos professores Gilberto Marigoni, Giorgio Romano e Valter Pomar**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/25/07/2018/nota-da-anpg-solidariedade-aos-professores-gilberto-maringoni-giorgio-romano-e-valter-pomar/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Moções apoiadas pela ANPG são aprovadas na 70 reunião anual da SBPC**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/31/07/2018/moco-es-apoiadas-pela-anpg-sao-aprovadas-na-70-reuniao-anual-da-sbpc/>. Acesso em: 10 jul. 2021.



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Contra os cortes da CAPES, pós-graduandos em luta pela educação, ciência e tecnologia** . ANPG, 2018. Disponível em:

<https://www.anpg.org.br/03/08/2018/contra-os-cortes-na-capes-pos-graduandos-em-luta-pe-la-educacao-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Nessa eleição, defenda a educação, a ciência e a tecnologia**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/07/08/2018/nessa-eleicao-defenda-a-educacao-e-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **CNPQ alerta que cortes podem limitar pesquisa em 2019** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/09/08/2018/cnpq-alerta-que-cortes-podem-limitar-pesquisa-em-2019/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Previdência para pós-graduandos. Agora é projeto de lei de n.10676/2018** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/31/08/2018/previdencia-para-os-pos-graduando-agora-e-projeto-d-e-lei-de-numero-106762018/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Nota de pesar. Museu Nacional do RJ** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/03/09/2018/nota-de-pesar-museu-nacional-do-rj/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Carta aberta aos professores presos com o reitor Cancellier no dia 14/07/17** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/14/09/2018/carta-aberta-aos-professores-presos-com-o-reitor-cancellier-no-dia-1492017/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Depressão na pós-graduação: é preciso falar sobre isso** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/14/09/2018/depressao-na-pos-graduacao-e-preciso-falar-sobre-isso/> . Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS..**30 anos da constituição cidadã: está na hora de selar novamente o pacto pela democracia brasileira** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/05/10/2018/30-anos-da-constituicao-cidada-esta-na-hora-de-selar-novamente-o-pacto-pela-democracia-brasileira/> . Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **ANPG, UNE e UBES se unem no segundo turno**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/12/10/2018/anpg-une-e-ubes-se-unem-a-favor-da-democracia-no-segundo-turno/> . Acesso em: 15 jul. 2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Justiça proíbe reunião organizada por estudantes da UFPR para debater violência nas eleições** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/15/10/2018/justica-proibe-reuniao-organizada-por-estudantes-da-ufpr-para-debater-violencia-nas-eleicoes/> . Acesso em: 15 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Ex-reitores, ANDIFES e universidade federais se posicionam a favor da democracia neste segundo turno** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/16/10/2018/andifes-e-universidades-federais-se-posicionam-a-favor-da-democracia-neste-segundo-turno/> . Acesso em: 17 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Carta da ANPG as/os pós-graduandos e à sociedade brasileira sobre o segundo turno das eleições de 2018**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/17/10/2018/carta-da-anpg-asos-pos-graduandas-e-pos-graduandos-e-a-sociedade-brasileira-sobre-o-segundo-turno-das-eleicoes-presidenciais-2018/>. Acesso em: 17 jul. 2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Manifestações marcam a semana nas universidades brasileiras**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/19/10/2018/manifestacoes-marcam-a-semana-das-universidades-brasileiras/> . Acesso em: 17 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Cientistas pela democracia: leia o manifesto** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/22/10/2018/cientistas-pela-democracia-leia-o-manifesto/> . Acesso em: 17 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Bancada evangélica promove manifesto por costumes e prega uma “revolução na educação”**.ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/01/11/2018/15379-2/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Entidades estudantis lançam manifesto por escola democrática**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/08/11/2018/entidades-estudantis-lancam-manifesto-por-escola-democratica/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/08/11/2018/entidades-estudantis-lancam-manifesto-por-escola-democratica/> . Acesso em: 20 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Corte no orçamento para a pós-graduação pode comprometer pesquisa brasileira** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/07/12/2018/corte-no-orcamento-para-a-pos-graduacao-pode-comprometer-pesquisa-brasileira/> . Acesso em: 20 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Universidade Pública e democrática na América Latina**. ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/07/12/2018/universidade-publica-e-democracia-na-america-latina/> . Acesso em: 20 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **70 anos da declaração dos Direitos Humanos e a contribuição da pós-graduação** . ANPG, 2018. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/13/12/2018/70-anos-da-declaracao-dos-direitos-humanos-e-a-contribuicao-da-pos-graduacao/> . Acesso em: 20 jul. 2021.

PORTES, Rafaela. **Como e porque a proposta da reforma da previdência ataca os direitos das mulheres**. ANPG. Brasil, 8 de maio de 2019. Disponível em:

<https://www.anpg.org.br/08/05/2019/raphaella-portes-como-e-porque-a-proposta-de-reforma-da-previdencia-pl-6-2019-ataca-os-direitos-das-mulheres/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. Pré-sal para o desenvolvimento nacional.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2019/02/cartilha-pre-sal-1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS..Anpg pede esclarecimentos oficiais à CAPES sobre nota publicada no jornal o globo em 6 de janeiro”.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/07/01/2019/anpg-pede-esclarecimentos-oficiais-a-capes-sobre-nota-publicada-no-jornal-o-globo-em-6-de-janeiro/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. Educação, ciência e tecnologia são a chave para um Brasil soberano.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/07/01/2019/anpg-pede-esclarecimentos-oficiais-a-capes-sobre-nota-publicada-no-jornal-o-globo-em-6-de-janeiro/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. Sem reajuste há 6 anos, bolsas de pós-graduação estão fora da realidade..** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/21/03/2019/sem-reajuste-ha-6-anos-bolsas-de-pos-graduacao-esta-o-fora-da-realidade-2/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. Em defesa de um verdadeiro projeto educacional para o MEC.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/09/04/2019/em-defesa-de-um-verdadeiro-projeto-educacional-para-o-mec/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. Epistemicídio: o que contribui para tornar o negro invisível na academia?.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/23/04/2019/epistemicidio-o-que-contribui-para-tornar-o-negro-invisivel-na-academia/#:~:text=%E2%80%9CEpistemic%C3%ADdio%E2%80%9D%20%C3%A9%20um%20conceito%2C,seu%20Documento%20do%20Estudante%202022!>. Acesso em: 25 jul. 2021

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. CPI das Universidades: “o pano de fundo é privatizar, denuncia Leci Brandão.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/25/04/2019/cpi-das-universidades-o-pano-de-fundo-e-privatizar-denuncia-leci-brandao/>. Acesso em: 25 jul. 2021

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.Frente Parlamentar pela defesa das Universidades Federais.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/30/04/2019/frente-parlamentar-pela-valorizacao-das-universidades-federais/>. Acesso em: 25 jul. 2021

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. Em defesa da educação e da universidade pública. Paralisação Nacional 15 de maio.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/01/05/2019/em-defesa-da-educacao-e-da-universidade-publica-paralisacao-nacional-dia-15-de-maio/>. Acesso em: 25 jul. 2021

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. Contra a perseguição às Ciências Humanas e à censura..** ANPG, 2019. Disponível em:

<https://www.anpg.org.br/30/04/2019/contra-a-perseguiçao-as-ciencias-humanas-e-a-censura/>. Acesso em: 25 jul. 2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **ANPG, UNE e UBES entram com mandado de segurança para reverter cortes na educação.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/07/05/2019/anpg-une-e-ubes-entram-com-mandado-de-seguranca-para-reverter-cortes-na-educacao/> . Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Bolsonaro quer acabar com as bolsas, educação e a ciência.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/09/05/2019/bolsonaro-quer-acabar-com-as-bolsas-educacao-e-a-ciencia/> . Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.**Ontem, nos quem demos a aula.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/16/05/2019/ontem-nos-quem-demos-a-aula/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Esses cortes vão ceifar o futuro de jovens pesquisadores e cientistas no Brasil”, diz vice-presidente de associação de pós-graduandos.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/23/05/2019/esses-cortes-vao-ceifar-o-futuro-de-jovens-pesquisadores-e-cientistas-no-brasil-diz-vice-presidente-de-associacao-de-pos-graduandos/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Fora Weintraub!:** Não aos cortes de bolsas. ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/05/06/2019/fora-weintraub-nao-aos-cortes-de-bolsas/> . Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **Bolsonaro nomeia três reitores que não foram escolhidos pela comunidade acadêmica.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/24/06/2019/bolsonaro-nomeia-3-reitores-que-nao-foram-escolhidos-pela-comunidade-academica/> . Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **O agro é tec:** embrapa, a ciência e a tecnologia a serviço do desenvolvimento. ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/09/08/2019/o-agro-e-tec-embrapa-a-ciencia-e-tecnologia-a-servico-do-desenvolvimento/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS..**#Tsunami13A:** terceira onda de protestos contra os cortes na educação e na ciência. ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/13/08/2019/tsunami13a-terceira-onda-de-protestos-contra-os-cortes-na-educacao-e-na-ciencia/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **7 de setembro, nas ruas pela educação, democracia e soberania nacional.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/14/08/2019/7-de-setembro-nas-ruas-pela-educacao-democracia-e-soberania-nacional/> . Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Nota conjunta sobre o Future-se.** ANPG, 2019. Disponível em:

<https://www.anpg.org.br/15/08/2019/nota-conjunta-sobre-o-future-se/> . Acesso em: 26 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.. **Bolsonaro fere de morte a ciência brasileira.** ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/16/08/2019/bolsonaro-fere-de-morte-a-ciencia-brasileira/> . Acesso em: 26 jul. 2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS.**Convocação:** Greve Geral da Educação e da Ciência e da Tecnologia. ANPG, 2019. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/10/09/2019/convocacao-greve-geral-da-pos-graduacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/> . Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia. **Modelo de distribuição de bolsas da CAPES requer mais investimento para seu êxito.** ANPG. Brasil, 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/?s=investimento>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia. **“Não há saída para a crise sem a ciência no centro da reconstrução nacional”**, diz Flávia Ca ANPG. Brasil, 28 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/28/09/2020/nao-ha-saida-para-a-crise-sem-a-ciencia-no-centro-da-reconstrucao-nacional-diz-flavia-cale-2/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia. **Plano Emergencial Anísio Teixeira.** ANPG, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Plano-An%C3%ADsio-Teixeira-anpg.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia. **Em carta anpg e entidades cobram congresso por mais verbas para a educação.** ANPG, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/11/12/2020/em-carta-anpg-e-entidades-cobram-congresso-por-mais-verbas-para-educacao-e-ct/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia.**Plenária final:** defender a educação e a ciência para o desenvolvimento do brasil. ANPG, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/19/09/2020/plenaria-final-defender-a-educacao-e-a-ciencia-para-o-desenvolvimento-do-brasil/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia. **Debate mostra que o financiamento da ciência e da educação voltou a patamares de 2010.** ANPG, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/14/09/2020/debate-mostra-que-o-financiamento-da-ciencia-e-da-educacao-voltou-a-patamares-de-2010/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia. **Para cumprir teto de gastos, governo corta pela metade orçamento do cnpq na loa/2021.** ANPG, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/09/09/2020/para-cumprir-teto-de-gastos-governo-corta-pela-meta-de-orcamento-do-cnpq-na-loa-2021/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia.. **Novo modelo de distribuição de bolsas da capes aprofunda desigualdades regionais.** ANPG, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/15/06/2020/novo-modelo-de-distribuicao-de-bolsas-da-capes-aprofundada-desigualdades-regionais/> . Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia..**Enquanto o presidente ignora cientistas, enfrenamos uma pandemia.** ANPG, 2020. Disponível em:

<https://www.anpg.org.br/26/05/2020/enquanto-o-presidente-ignora-cientistas-enfrentamos-a-pandemia/> . Acesso em: 26 jul. 2021.

CALÉ, Flávia. **Plano emergencial para escolas, instituições de ensino e de pesquisas durante o período de suspensão das aulas por conta do covid-19**. ANPG, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/25/03/2020/plano-emergencial-para-escolas-instituicoes-de-ensino-e-de-pesquisas-durante-o-periodo-de-suspensao-das-aulas-por-conta-do-covid-19/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Manifestação dos ex-presidentes da Andifes: em defesa das Universidades Federais Brasileiras**. ANDIFES. Brasil, 17 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=70384>. Acesso em: 2 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.. **Seminário debate papel das universidades no desenvolvimento da ciência brasileira**. ANDIFES. Brasil, 31 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=81203>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.. **Andifes participa de ações em defesa da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação**. ANDIFES. Brasil, 4 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=80091>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BARBOSA, Pedro. Servidores denunciam assédio moral e abuso de poder em duas escolas militarizadas de RR. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/05/09/servidores-denunciam-assedio-moral-e-abuso-de-poder-em-duas-escolas-militarizadas-de-rr.ghtml>. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 4600/2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2216320>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 5802/2016**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2091474>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9465, de 02 de jan de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo FCPE. Atos do Poder Executivo. Edição: 1B, Seção:1, página 6.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86). Acessado em: 17 out. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 905, de 11 de novembro de 2019. **Institui O Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, Altera A Legislação Trabalhista, e Dá Outras Providências.** 2019, 11 nov. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm). Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9794 de 14 de maio de 2019. **Dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República e institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas - Sinc no âmbito da administração pública federal.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9794.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9794.htm). Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados (Brasil). **Seminário Nacional - 4 anos do Plano Nacional de Educação - PNE.** 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cc/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-de-2018/seminario-nacional-4-anos-do-plano-nacional-de-educacao-pne>. Acessado em: 07 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Árvore de apensados de PL 7180/2014.** s/a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722/arvore-de-apensados>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 7180/2014. **Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em: 22 nov 2021.

CAFARDO, Renata. Um ano de Weintraub: difícil achar quem aponte algo positivo que tenha feito para educação do país; é inacreditável que quem esteja balançando no cargo seja o ministro da saúde e não o da educação. **O Estadão.** Brasil, p. 1-1. 14 abr. 2020. Disponível em <https://www.estadao.com.br/educacao/renata-cafardo/um-ano-de-weintraub/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CALLEGARI, Cesar. Cesar Callegari: revogar a lei do ensino médio. **Folha de São Paulo.** São Paulo, p. 1-1. 06 ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/07/cesar-callegari-revogar-a-lei-do-ensino-medio.shtml?loggedpaywall>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CANCIAN, Natalia. Mec diz que professores alunos e pais não podem divulgar protestos. **Folha de São Paulo.** São Paulo, p. 1-1. 30 maio 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-diz-que-professores-alunos-e-pais-nao-podem-divulgar-protestos.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2022.

Ciência na Ditadura (Brasil). Mast - IbiCT - MCTi. **Repertório dos cientistas perseguidos durante a ditadura militar.** s/a. Disponível em: [http://site.mast.br/ciencia\\_na\\_ditadura/index.html](http://site.mast.br/ciencia_na_ditadura/index.html). Acesso em: 30 ago. 2022. <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/sTF-nega-medida-cautelar-a-ADI-65651>

Conferência nacional popular de educação (BRASÍLIA, DF). **Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora.** 2017. Disponível em:

[https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto\\_de\\_lancamento\\_da\\_conapef.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf). Acesso em: 30 set. 2021.

DELLA COLETTA, Ricardo. Bolsonaro pede uso de verde e amarelo no 7 de Setembro para mostrar que "Amazônia é nossa". **Gzt**. Brasil, p. 1-1. 03 set. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/09/bolsonaro-pede-uso-de-verde-e-amarelo-no-7-de-setembro-para-mostrar-que-amazonia-e-nossa-ck04fzavz02u701qt1cp4zso.c.html>. Acesso em: 9 maio 2020.

Dia da Educação: a balbúrdia do MEC e os desafios para o Legislativo. **O Estadão**. Brasil, p. 1-1. 28 abr. 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/legis-ativo/dia-da-educacao-a-balburdia-do-mec-e-os-desafios-para-o-legislativo/>. Acesso em: 9 nov. 2022. <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/juiza-condena-uniao-a-pagar-r-50-mil-porque-weintraub-disse-que-existem-plantacoes-de-maconha-em-universidades/>

Exterminadores do futuro: salles e weintraub demonstram menosprezo pelas áreas que comanda. **O Estadão**. Brasil, p. 1-1. 24 nov. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/vera-magalhaes/exterminadores-do-futuro/>. Acessado em: 05 maio 2020.

FOREQUE, Flávia. Conselho aprova até 30% de ensino a distância no ensino médio. **G1**. Brasil, p. 1-1. 08 jan. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/novas-diretrizes-do-ensino-medio-sao-aprovadas-pelo-conselho-nacional-de-educacao.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Sobre o FNPE**. s/a. Disponível em: <https://fnpe.com.br/sobre-o-fnpe/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. **Manifesto à nação: o brasil para brasileiros**. O Brasil para brasileiros. 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

GARCIA, Diego. 3,3 milhões de desempregados buscam trabalho há 2 anos, diz IBGE. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 1-1. 19 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/08/desemprego-recua-em-10-estados-no-segundo-trimestre-diz-ibge.shtml>. Acesso em: 23 set. 2021.

GODOY, Marcelo. Para gerais, Weintraub é o ministro da "falta de educação". **O Estadão**. Brasil, p. 1-1. 19 nov. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/para-gerais-weintraub-e-o-ministro-da-falta-de-educacao/>. Acesso em: 3 fev. 2020. <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-tem-retorica-agressiva-dizem-reitores-apos-fala-sobre-plantacao-de-maconha-em-campus,70003099297>

ISMAR, Bruno. Teto de gastos: o que é e como funciona? **Renova Invest**. 10 de ago de 2021. Disponível em: <https://renovainvest.com.br/blog/teto-de-gastos-o-que-e-como-funciona-e-qual-a-importancia-do-conceito/#:~:text=J%C3%A1%20as%20despesas%20discricion%C3%A1rias%20%C3%A3o,de%20incentivo%20e%20quest%C3%B5es%20relacionadas..> Acesso em: 22 nov. 2022.



Jornada da CNTE promove atos diários rumo greve nacional da educação no dia 13 de agosto. **FNTE**. Brasil, 23 de julho de 2019. Disponível em: <https://fnpe.com.br/jornada-da-cnte-promove-atos-diarios-rumo-a-paralisacao-do-dia-13-de-agosto/>. Acesso em 06 jul. 2020.

Justiça proíbe reunião organizada por estudantes da UFPR para debater violência nas eleições. **Paraná Portal**. Paraná, p. 1-1. 13 ago. 2018. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/562-justica-proibe-reuniao-estudantes/?fbclid=IwAR1CB16zYFkcMGyNbnhNPunUr168Z5jH8jwWhzZ6eBkwUIn28CORPIZwThU>. Acesso em: 03 fev. 2022.

Linha vermelha: o ministro da educação, abraham weintraub, tem de ser demitido. sua errática gestão já seria razão suficiente, mas ele foi além e classificou como 'infâmia' a proclamação da república. **O Estadão**. Brasil, p. 1-1. 19 nov. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniaio/linha-vermelha/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

Manifesto em defesa de um orçamento justo para educação. **Change.org**. Disponível em: [https://www.change.org/p/manifesto-em-defesa-de-um-or%C3%A7amento-justo-para-educacao?use\\_react=false](https://www.change.org/p/manifesto-em-defesa-de-um-or%C3%A7amento-justo-para-educacao?use_react=false). Acesso em: 22 dez. 2021.

MEC anuncia corte de 30% em repasses para todas as universidades federais. **G1**. Brasil, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30percent-em-repasses-para-todas-as-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 02 fev. 2020.

Ministro diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva. **G1**. Brasil, p. 1-1. 22 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>. Acessado em: 9 dez. 2021

MP que mudava eleição de reitores de universidades federais perde a validade Fonte: Agência Câmara de Notícias. **Câmara dos Deputados**. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/666318-mp-que-mudava-eleicao-de-reitores-de-universidades-federais-perde-a-validade/>. Acesso em: 11 dez. 2021 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm)

MPF processa ministro da Educação por sugerir a universidades federais do RN substituir terceirizados por alunos: .. **G1**. Rio Grande do Norte, p. 1-1. 30 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2019/05/30/mpf-processa-ministro-da-educacao-por-sugerir-a-universidades-federais-do-rn-substituir-terceirizados-por-alunos.ghtml>. Acesso em: 02 fev. 2020

O que é a Abmes. **ABMES**. Disponível em: <https://abmes.org.br/o-que-e-a-abmes>. Acesso em: 09 dez. 2022.

Orçamento do conhecimento acumula perdas de R\$ 80 bilhões desde 2015. **Observatório do Conhecimento**. Brasil, 8 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/orcamento-do-conhecimento-acumula-perdas-de-r-80-bi-desde-2015/>. Acesso em 29 fev. 2021.

PALHARES, Isabela. Ao menos 16 das 20 metas do Plano Nacional de Educação estão estagnadas. **O Estadão**. Brasil, p. 1-1. 07 jun. 2018. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ao-menos-16-das-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-estao-estagnadas,70002341235>. Acesso em: 09 dez. 2019.

PAULINO, Mauro; JANONI, Alessandro. Economia e educação começam a pesar na imagem de Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 1-1. 08 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/economia-e-educacao-comecam-a-pegar-na-imagem-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Paraná tem o maior número de escolas cívico militares do Brasil. **Correio do Cidadão**. Paraná, 2022. Disponível em: <https://www.correiodocidadao.com.br/ultimas-noticias/parana-tem-o-maior-numero-de-escolas-civico-militares-do-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIRES, Breno. Radiografia da Câmara aponta paralisia e ineficiência em programas do MEC. **O Estadão**. Brasil, p. 1-1. 26 nov. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/radiografia-da-camara-aponta-paralisia-e-ineficiencia-em-programas-do-mec/>. Acesso em: 13 jun. 2021

SALDAÑA, Paulo. Mais da metade do orçamento de escolas cívico-militares em 2020 vai pagar oficiais da reserva. **Folha de São Paulo**. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/11/mais-da-metade-do-orcamento-de-escolas-civico-militares-em-2020-vai-pagar-oficiais-da-reserva.shtml>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SALDAÑA, Paulo.. Governo corta repasse para educação e esvazia programas. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml>. Acesso em: 19 set. 2021.

SALDAÑA, Paulo.. ProUni tem menor oferta de bolsas integrais e para cursos presenciais. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 1-1. 04 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/prouni-tem-menor-oferta-de-bolsas-integrais-e-para-cursos-presenciais.shtml>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Comissão Parlamentar de Inquérito das Universidades estaduais de São Paulo. Relatório final dos trabalhos - Comissão parlamentar de inquérito constituída com a finalidade de investigar irregularidades na Gestão das universidades públicas no estado, em Especial, quanto à utilização do repasse de verbas Públicas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Suplemento. Volume 129, Número 225, 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL. **Orçamento da educação sobre corte de R\$ 5,83 bilhões**. ANDES-SN. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR. **Servidores apresentam pauta de reivindicação ao governo federal**. ANDES-SN. Brasil, 21 de março de 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/servidores-apresentam-pauta-de-reivindicacao-ao-governo-federal1>. Acesso em: 22 set.2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR. **Cerca de 20 instituições federais de ensino estão sob intervenção no país**, ANDES-SN, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-est-ao-sob-intervencao-no-pais1>. Acesso em: 9 dez. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (Brasil). **Por uma discussão ampla e profunda do projeto Future-se**. 2019. Disponível em: [http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/5007/1/Of.%20SBPC%20111%20a-o%20Ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o\\_%20mo%C3%A7%C3%A3o%20por%20uma%20discuss%C3%A3o%20ampla%20e%20profunda%20do%20projeto%20Future-se.pdf](http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/5007/1/Of.%20SBPC%20111%20a-o%20Ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o_%20mo%C3%A7%C3%A3o%20por%20uma%20discuss%C3%A3o%20ampla%20e%20profunda%20do%20projeto%20Future-se.pdf). Acesso em: 08 dez. 2020.

Todos firmes na construção da Greve Geral: contra os cortes dos recursos para a educação e contra a destruição das aposentadorias. **FNTE**. Brasil, 11 de junho de 2019. Disponível em: <https://fnpe.com.br/todos-firmes-na-construcao-da-greve-geral-contr-os-cortes-dos-recursos-para-a-educacao-e-contr-a-destruicao-das-aposentadorias/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **PNE aprovado: a maior vitória da educação**. UBES, 2014. Disponível em: <https://ubes.org.br/2014/pne-aprovado-a-maior-vitoria-da-educacao/>. Acesso em: 08 out. 2018.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Cortes no FUNDEB é inaceitável! Diz presidente da UBES**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/corte-no-fundeb-e-inaceitavel-diz-presidente-da-ubes/> /. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **2018 começa na luta: estudantes contra aumento de passagens**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/2018-comeca-na-luta-estudantes-contr-aumento-de-passagens/> . Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Educar para não punir: contra a redução da maioria penal**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/educar-para-nao-punir-contr-a-reducao-da-maioridade-penal/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Violência não se combate com violência! Diz presidenta da UNEGRO**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/violencia-nao-se-combate-com-violencia-diz-presidenta-da-uneegro/> /. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Sartori, não feche a minha escola!** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/sartori-nao-feche-minha-escola/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Búzios: estudantes na rua contra o fechamento das escolas**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/muitos-jovens-fora-da-escola-solucao-em-buzios-e-fechar-salas/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Censo 2017:** ensino médio diminui e mantém 1,5 milhões de excluídos UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/censo-2017-ensino-medio-diminui-e-mantem-15-milhao-de-excluidos/>. Acesso em: 15 jun. 2021

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#Queromeaposentar:** manifestações pelo país barram reforma da previdência. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/queromeaposentar-manifestacoes-pelo-pais-barram-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Estudantes em alerta contra ameaças à educação no Espírito Santo.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/estudantes-em-alerta-contrameaca-a-educacao-no-espírito-santo/>. Acesso em: 17 jun. 2021

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#SEliga16:** Vamos mudar o país nas urnas! /Tire seu título de eleitor até 16 de maio. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/seliga16-vamos-mudar-o-pais-nas-urnas-tire-o-seu-titulo-de-eleitor-ate-9-de-maio/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Artigo:** 8M, até que todas sejamos livres! UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/artigo-8m-ate-que-todas-sejamos-livres/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **“Não aceitaremos jamais ensino médio a distância” diz presidente da UBES.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/nao-aceitaremos-jamais-ensino-medio-a-distancia-diz-presidente-da-ubes/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#SaúdementaL:** LGBTfobia causam dados que precisam de atenção. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/saúdementaL-lgbtfobia-causam-dados-que-precisam-de-atenção/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **1968-2018: Cinquenta anos depois:** Rio de Janeiro vive outro. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/1968-2018-cinquenta-anos-depois-rio-de-janeiro-vive-outro-luto-e-fervescencia/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Jornadas de lutas por Edson e por Marielle:** não nos calarão. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/jornada-de-lutas-por-edson-e-marielle-nao-nos-calarao/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **10 coisas que você precisa saber sobre Edson Luís.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-a-morte-de-edson-luis/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **UBES 70 anos:** 7 conquistas importantes dos estudantes ao longo da história. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/ubes-70-anos-7-conquistas-importantes-dos-estudantes-ao-longo-da-historia/>.

<https://ubes.org.br/2018/ubes-70-anos-7-conquistas-importantes-dos-estudantes-ao-longo-da-historia>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Mande esse lixo janelar abaixo: o ódio contaminou o Estado?**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/manda-esse-lixo-janela-abaixo-o-odio-contaminou-o-estado/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **BNCC joga ainda mais incertezas sobre o Ensino Médio**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/bncc-joga-ainda-mais-incertezas-sobre-o-ensino-medio>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Kroton avança sobre educação básica**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/kroton-avanca-sobre-educacao-basica/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Em tempos de barbárie, Kroton vai encontrar mercado fértil**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/em-tempos-de-barbarie-kroton-vai-encontrar-mercado-fertil/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **UBES Convoca seminário Nacional de Educação**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/ubes-convoca-seminario-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Como combater lgbtfobia nas escolas?**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/como-combater-a-lgbtfobia-nas-escolas/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **7 décadas em 7 entrevistas: perguntas sobre o ano 2010**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/7-decadas-em-7-entrevistas-7-perguntas-sobre-os-anos-2010/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Esporte na escola? Ensino médio mantém educação física, mas falta quadra**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/esporte-na-escola-ensino-medio-mantem-educacao-fisica-mas-falta-quadra/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **UBES e UNE denunciam atraso do PNE no Congresso**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/ubes-e-une-denunciam-atraso-do-pne-no-congresso/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Lei da mordaza: a oposição é entre uma escola includente e uma escola excludente**. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/leidamordaca-a-oposicao-e-entre-uma-escola-includente-e-uma-escola-excludente/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Deforma do Ensino Médio e BNCC representam.** UBES, 2018. Disponível em <https://ubes.org.br/2018/deforma-do-ensino-medio-e-bncc-representam-desmonte-na-educacao/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Callegari: “denunciar a BNCC é denúncia de todos nós”.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/callegari-aos-estudantes-enfrentar-a-aprovacao-da-bncc-e-obrigacao-de-todos-nos/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Nota de repúdio a prisão de dois estudantes chilenos.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/25758/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Convocada Jornada de Lutas “Nessa eleição defenda a educação”.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/ubes-e-une-convocam-jornada-de-lutas-nessa-eleicao-defenda-a-educacao/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **.5 motivos por que o ensino a distância é contrário à escola com qualidade.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/5-motivos-por-que-ensino-a-distancia-e-projeto-contrario-a-escola-com-qualidade/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Educação sem veto: luta dos estudantes é para manter verba do MEC.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/educacaosemveto-luta-e-para-manter-verba-em-2019/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **.Sem luta por financiamento hoje, escola pública se esvazia em poucos anos.** UBES, 2018. Disponível em: <http://ubes.org.br/2018/sem-luta-por-financiamento-hoje-escola-publica-se-esvazia-em-poucos-ano/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Revogar a emenda constitucional 95 para garantir 10% do PIB para a educação.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/revogar-a-emenda-constitucional-95-para-garantir-os-10-do-pib-para-educacao/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Anistia já: No Paraná, estudantes lutam contra sentenças arbitrárias pós ocupações.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/anistiaja-no-parana-estudantes-lutam-contrasentencas-arbitrarias-pos-ocupacoes/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Escola militar é a solução para a educação pública?.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/escola-militar-e-a-solucao-para-a-educacao-publica/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Pedro Gorki ao CNE: “Precisamos de BNCC que respeite os sonhos da juventude.** UBES, 2018. Disponível em:

<https://ubes.org.br/2018/pedro-gorki-ao-cne-precisamos-de-bncc-que-respeite-os-sonhos-da-juventude/> . Acesso em 19 jun. 2021.

BARROSO, Rosana. **Artigo:** escola de um partido só. UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/artigo-escola-de-um-partido-so/> . Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **O futuro incerto do Ensino Médio.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/o-futuro-incerto-do-ensino-medio/> . Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Estudantes comemoram arquivamento do “Escola Sem Partido.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/vitoria-estudantes-comemoram-fim-da-comissao-do-escola-sem-partido/> . Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **8 motivos para lutar contra a Lei da Mordaca nas escolas.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/8-motivos-para-lutar-contr-a-lei-da-mordaca-nas-escolas/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Estudantes participam de ato em solidariedade aos professores agredidos pela polícia em São Paulo.** UBES, 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/estudantes-participam-de-ato-em-solidariedade-aos-professores-agredidos-pela-policia-em-sao-paulo>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **7 décadas em 7 entrevistas:** 7 perguntas sobre os anos 2000. UBES, 4 de junho de 2018. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/7-decadas-em-7-entrevistas-7-perguntas-sobre-os-anos-2-000/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Abertura oficial da Bienal emociona estudantes no palco do Teatro Castro Alves.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/abertura-oficial-da-bienal-emociona-estudantes-no-palco-do-teatro-castro-alves/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Minha escola não é quartel: Militarização ameaça liberdade dos estudantes.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/minha-escola-nao-e-quartel-militarizacao-ameaca-liberdade-do-estudantes/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **10 desafios da escola pública em 2019.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2018/10-desafios-da-escola-publica-em-2019-e-nenhum-deles-e-doutrina-acao/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Futuro dos institutos federais e estaduais é preocupação da juventude.** UBES, 2019. Disponível em: <http://ubes.org.br/2019/futuro-dos-institutos-estaduais-e-federais-e-preocupacao-da-juventude/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Se não aprendeu a viver em comunidade, não teve processo educacional.** UBES, 2019. Disponível em:

<https://ubes.org.br/2019/4oeng15obienal-se-nao-aprendeu-a-viver-em-comunidade-nao-teve-processo-educacional/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Contra a lei da mordaca, estudantes e convidados exigem autonomia.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/contra-a-lei-da-mordaca-estudantes-e-convidados-exigem-autonomia/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Por democracia e qualidade na educação, secundas convocam jornada de lutas.** UBES, 2019. Disponível em:

<https://ubes.org.br/2019/por-democracia-e-qualidade-na-educacao-secundaristas-convocam-jornada-de-lutas/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Novo projeto da lei da mordaca mira liberdade dos grêmios.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/novo-projeto-da-lei-da-mordaca-mira-liberdade-dos-gremios/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Brasil quer viver!** CTB lança movimento em defesa da previdência pública e do direito à aposentadoria. UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/o-brasil-quer-viver-ctb-lanca-movimento-em-defesa-da-previdencia-publica-e-do-direito-a-aposentadoria/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Protesto contra militarização em escola:** “não se constrói uma história apagando outra. UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/protesto-contramilitarizacao-em-escola-nao-se-constroi-uma-historia-apagando-a-outra/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS.#Tiraamãodomeu IF: secundaristas entram na luta contra cortes de Bolsonaro. UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/tiraamaodomeuif-secundaristas-entram-na-luta-contracortes-de-bolsonaro/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Nota da UBES contra cortes na rede federal de ensino.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/nota-da-ubes-contraos-cortes-na-rede-federal/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **10 motivos para lutar contra cortes na educação.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/10-motivos-para-lutar-contraos-cortes-na-educacao/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS.#15M: Estudantes irão às ruas contra cortes nos 26 estados e distrito federal. UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/15m-estudantes-irao-as-ruas-contracortes-nos-26-estados-e-distrito-federal/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. #30M: Movimento Estudantil marca novo dia de atos após unir 1,5 milhão nas ruas.. UBES, 2019. Disponível em:



em:

<https://ubes.org.br/2019/30m-movimento-estudantil-marca-novo-dia-de-atos-apos-unir-15-milhao-nas-ruas/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **10 cartazes que dizem tudo sobre os cortes na educação.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/10-cartazes-que-dizem-tudo-sobre-os-cortes-na-educacao/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#Táchovendoprotesto:** estudantes prometem novo tsunami 14 jun. UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/tachovendoprotesto-estudantes-prometem-novo-tsunami-para-14-d-e-junho/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Educação não é moeda de troca: entenda a relação entre cortes e previdência.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/educacao-nao-e-moeda-de-troca-entenda-relacao-entre-cortes-e-previdencia/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Greve Geral! Confira os atos #14J pelo Brasil.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/greve-geralconfira-os-atos-14j-pelo-brasil/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **O tsunami voltou: 13 de agosto é a data de novo protesto estudantil.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/o-tsunami-voltou-13-de-agosto-e-data-de-novo-protesto-estudantil/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **5 motivos para ir às ruas no #13A.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/5-motivos-para-ir-as-ruas-no-13a/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **SOS IF:** estudantes fazem campanha nacional pelos institutos federais. UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/sos-if-estudantes-fazem-campanha-nacional-pelos-institutos-federais/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#13A:** estudantes puxam resistência também no segundo semestre. UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/13a-estudantes-puxam-resistencia-tambem-no-segundo-semester/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Estudantes lutam para frear militarização de escolas no DF.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/estudantes-lutam-para-frear-militarizacao-de-escolas-no-df/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Juventude se recusa a ter formação só para o mercado de trabalho.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/juventude-se-recusa-a-ter-formacao-so-para-o-mercado-de-trabalho/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Contrato Verde e Amarelo não é solução para juventude.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/por-que-o-contrato-verde-e-amarelo-nao-e-solucao-para-a-juventude/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Todos pelo novo FUNDEB: Entenda porque o assunto é urgente.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/todos-pelo-novo-fundeb-entenda-por-que-o-assunto-e-urgente/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **“Governo Bolsonaro é anti-educação”, diz daniel cara.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/governo-bolsonaro-e-anti-educacao-diz-daniel-cara/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **10 problemas graves no projeto de Bolsonaro para militarizar escolas.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/10-problemas-graves-no-projeto-de-bolsonaro-para-militarizar-escolas/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **“Precisamos ampliar a rede federal, como está previsto no pne”, diz especialista .** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/precisamos-ampliar-a-rede-federal-como-esta-previsto-no-pne-diz-especialista/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **O que é o modelo cívico-militar e mais 3 dúvidas sobre a militarização das escolas.** UBES, 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/o-que-e-o-modelo-civico-militar-e-mais-3-duvidas-sobre-a-militarizacao-das-escolas/>. Acesso em: 24 jun. 2021

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Pela suspensão imediata das aulas!** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/nota-da-ubes-sobre-nova-pandemia-pela-suspensao-imediata-das-aulas/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Coronavírus: SUS é uma vantagem dos brasileiros.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/coronavirus-sus-e-uma-vantagem-dos-brasileiros/> . Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Entidades estudantis lançam plano emergencial para a educação.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/entidades-estudantis-lancam-plano-emergencial-para-a-educacao/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#Adiaenem: nota pelo adiamento do enem 2020.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/nota-pelo-adiamento-do-enem-2020/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Resistência é por todos os IFs, dizem reitores eleitos e não empossados.** UBES, 2020. Disponível em:

<https://ubes.org.br/2020/resistencia-e-por-todos-os-ifs-dizem-reitores-eleit-os-e-nao-empossados/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Educação sob governo Bolsonaro? Só ladeira abaixo; veja por quê.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/educacao-sob-governo-bolsonaro-so-ladeira-abaixo-veja-por-que/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Estudante com trabalhador: único caminho pela solidariedade e justiça.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/estudante-com-trabalhador-unico-caminho-pela-solidariedade-e-justica/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#Foraweintraub em 10 motivos: tudo que o ministro deveria fazer x tudo que ele faz.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/foraweintraub-em-10-motivos-tudo-que-o-ministro-deveria-fazer-x-tudo-que-ele-faz/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **#Revogaec95: para garantir o mínimo pela educação, é preciso revogar o teto de gastos.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/revogaec95-para-garantir-o-minimo-pela-educacao-e-preciso-revogar-o-teto-de-gastos/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Nota sobre a indicação de Carlos Decotelli para o Ministério da Educação.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/nota-das-entidades-estudantis-sobre-a-indicacao-de-carlos-decotelli-para-o-mec/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Sem ministros da educação, saúde e cultura: veja a que ponto chegou o Brasil de Bolsonaro.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/sem-ministros-da-educacao-saude-e-cultura-veja-a-que-ponto- chegou-o-brasil-de-bolsonaro/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Viva a luta! Em votação histórica, novo Fundeb é aprovado na Câmara.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/viva-a-luta-em-votacao-historica-novo-fundeb-e-aprovado-na-camara/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **“Revolução na educação”: Senado aprova novo Fundeb em dia histórico.** UBES, 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/revolucao-na-educacao-senado-aprova-novo-fundeb-em-dia-historico/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Lançamento do manifesto em defesa da educação como direito público.** UBES, 2020. Disponível em: <http://ubes.org.br/2020/lancamento-do-manifesto-em-defesa-da-educacao-como-direito-publico/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Educação não é mercadoria.** 2018. Disponível em:

[https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2018/11/UNE\\_Cartilha\\_educacao.pdf](https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2018/11/UNE_Cartilha_educacao.pdf). Acesso em: 26 nov. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Estácio: demissões se repetem.** UNE. Brasil, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/estacio-demissoes-se-repetem-e-estudantes-saem-em-protesto/>. Acesso em 22 fev. 2019.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **50 anos depois do AI-5: 1968 não acaba de acabar.** UNE. Brasil, 13 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/50-anos-do-ai-5-1968-nao-acaba-de-nao-acabar/>. Acesso em: 23 fev. 2019.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UFTM candidata derrotada nas eleições é nomeada à reitora temporária pelo MEC.** . UNE. Brasil, 06 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/uftm-candidata-derrotada-nas-eleicoes-e-nomeada-reitora-temporaria-pelo-mec/>. Acesso em: 23 fev.2019

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Fórum Nacional popular de educação vai centrar luta contra a lei da mordaca.** UNE. Brasil, 30 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/forum-nacional-popular-de-educacao-vai-centrar-luta-contr-a-a-lei-da-mordaca/>. Acesso em: em 15 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Lei da meia entrada: segurança para o estudante.** UNE. Brasil, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/lei-da-meia-entrada>. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **DCE UFPA leva caravana Universidade para todos os cantos para todos os campi do interior.** UNE. Brasil, 27 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/dce-ufpa-leva-caravana-universidade-por-todos-os-cantos-para-campi-do-interior> . Acesso em: 15 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **11ª Bienal da UNE volta à Bahia para reencontrar o Brasil num grande festival.** UNE. Brasil, 23 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/11o-bienal-da-une-volta-a-bahia-para-reencontrar-o-brasil-num-grande-festival> . Acesso em: 15 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UNE reedita Cartilha educação não é mercadoria.** UNE. Brasil, 13 nov. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-reedita-cartilha-educacao-nao-e-mercadoria> . Acesso em: 15 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Primeiro ato de resistência reúne 30 mil em São Paulo.** UNE. Brasil, 31 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/primeira-ato-de-resistencia-pela-democracia-reune-30-mil-em-sao-paulo> . Acesso em: 30 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Escola sem partido volta a pauta nesta quarta-feira (31).** UNE. Brasil, 30 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/escola-sem-partido-volta-a-pauta-nesta-quarta-feira-31>. Acesso em: 31 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Onda fascista invade universidade e preocupa estudantes.** UNE. Brasil, 30 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/onda-fascista-invade-universidades-e-preocupa-estudantes> . Acesso em: 30 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Ele não via nos calar:** assembleias pelo Brasil. UNE. Brasil, 29 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/elenaovainoscalar-assembleias-pelo-brasil> . Acesso em: 31 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Nota oficial sobre o resultado das eleições.** UNE. Brasil, 29 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/nota-oficial-sobre-o-resultado-das-eleicoes> . Acesso em: 31 jan. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Comitês perseguidos pelo país reafirma luta nas universidades.** UNE. Brasil, 25 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/comites-estudantis-pelo-pais-reafirmam-luta-nas-universidades> . Acesso em: 02 fev. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Estudante da Unifor sofre estupro por motivações políticas.** UNE. Brasil, 26 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/estudante-da-unifor-sofre-estupro-por-motivacoes-politicas> . Acesso em: 17 mar. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Universidades são invadidas e censuradas como na época da Ditadura.** UNE. Brasil, 29 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/universidades-sao-invadidas-e-censuradas-como-na-epoca-da-ditadura>. Acesso em: 18 mar. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Estudantes e professores resistem contra a censura nas universidades.** UNE. Brasil, 25 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/estudantes-e-professores-resistem-contr-a-censura-em-universidades>. Acesso 30 mar. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Exemplo da democratização no ensino superior, PROUNI precisa ser fortalecido.** UNE. Brasil, 23 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/exemplo-da-democratizacao-do-ensino-superior-prouni-precisa-ser-fortalecido> . Acesso em: 22 maio. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **#Elenão vainoscalar:** UNE denuncia tentativa de censura. UNE. Brasil, 21 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/elenaovainoscalar-une-denuncia-tentativa-de-censura> . Acesso em: 22 maio. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Investimentos nas universidades públicas x menos dinheiro no ensino superior.** UNE. Brasil, 19 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/investimentos-nas-universidades-publicas-x-menos-dinheiro-no-ensino-superior>

em:

<https://www.une.org.br/noticias/investimento-nas-universidades-publicas-x-menos-dinheiro-no-ensino-superior> . Acesso em: 12 jun. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Ensino a distância: quais as propostas dos presidentes?**. UNE. Brasil, 18 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/ensino-a-distancia-quais-as-propostas-dos-presidentes> . Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Ampliação do Ensino Superior é passaporte para o mercado de trabalho.** UNE. Brasil, 17 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/tribunal-regional-eleitoral-derruba-proibicao-ao-movimento-estudantil-na-ufpr> . Acesso em: 18 jun. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Tribunal Regional Eleitoral derruba proibição ao movimento estudantil na UFPR.** UNE. Brasil, 16 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/lei-da-meia-entrada>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **#Elenão: universidade saem em defesa da democracia.** UNE. Brasil, 9 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/elenao-universidades-saem-em-defesa-da-democracia> . Acesso em: 20 ago. 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Mulheres se unem nas redes e dizem não ao Bolsonaro.** UNE. Brasil, 12 set. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/mulheres-se-unem-nas-redes-e-dizem-nao-a-bolsonaro> . Acesso em: 27 jan. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Depois das chamadas, banqueiros atacam UFRJ.** UNE. Brasil, 6 set. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/depois-das-chamadas-banqueiros-atacam-a-ufrj> . Acesso em: 04 fev. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Símbolo de um país que desaba, Museu Nacional é mais uma vítima de golpe.** UNE. Brasil, 5 set. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/lei-da-meia-entrada>. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Prefeito de Porto Alegre quer multar estudantes a favor da educação.** UNE. Brasil, 29 out. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/prefeito-de-porto-alegre-quer-multar-estudantes-por-ato-a-favor-da-educacao> . Acesso em: 25 março. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Estudante briga na justiça contra perseguição do IBMEC e condenação em 200 mil.** UNE. Brasil, 22 ago. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/estudante-briga-na-justica-contraperseguiçao-do-ibmec-e-condenacao-em-200-mil> . Acesso em: 29 março. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UNE participa de audiência pública sobre tetos de gastos na educação.** UNE. Brasil, 14 ago. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-participa-de-audiencia-publica-sobre-teto-de-gastos-na-educacao>. Acesso em: 05 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UNE: 81 anos com carinho de 21.** UNE. Brasil, 10 ago. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-81-anos-com-carinha-de-21>. Acesso em: 10 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Em SP, estudantes fazem ato por educação sem veto.** UNE. Brasil, 1 ago. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/em-sp-estudantes-fazem-ato-por-educacao-sem-veto>. Acesso em: 12 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Bolsonaro versus cotas.** UNE. Brasil, 3 ago. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/bolsonaro> . Acesso em: 15 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Quem entrou quer ficar.** UNE. Brasil, 28 jul. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/quem-entrou-quer-ficar> . Acesso em: 16 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Políticas Públicas e eleições são tema de discussão no 3º encontro LGBT.** UNE. Brasil, 28 jul. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/politicas-publicas-e-eleicoes-sao-tema-de-discussao-no-3o-encontro-lgbt>. Acesso em: 16 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Com eleição sem Lula será muito constrangedor para o país seguir em frente.** UNE. Brasil, 26 jul. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/com-eleicao-sem-lula-sera-muito-constrangedor-para-o-pais-seguir-em-frente> . Acesso em: 16 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UNE não vai apoiar nenhum candidato no primeiro turno e lança campanha Bolsonaro Não.** UNE. Brasil, 24 jul. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-nao-vai-apoiar-nenhum-candidato-no-1o-turno-e-lanca-campanha-bolsonaro-nao> . Acesso em: 16 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Coneg afirma que falta de investimento em educação afeta economia e soberania.** UNE. Brasil, 21 jul. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/lei-da-meia-entrada>. Acesso em: 16 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Encerramento da UNE volante na USP debateu crise nos combustíveis e eleições.** UNE. Brasil, 8 jun. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/encerramento-da-une-volante-na-usp-debateu-crise-nos-combustiveis-e-eleicoes> . Acesso em: 16 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Indígenas e quilombolas não aceitam cortes de 4 mil bolsas auxílio.** UNE. Brasil, 4 jun. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/indigenas-e-quilombolas-nao-aceitam-cortes-de-4-mil-bolsas-auxilio> . Acesso em: 17 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Não é o momento de bravatas, mas de defesa da autonomia diz reitor da UFSC.** UNE. Brasil, 28 maio 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/lei-da-meia-entrada>. Acesso em: 17 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Debate mais importante sobre educação superior no continente acontece em junho.** UNE. Brasil, 22 maio 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/debate-mais-importante-sobre-educacao-superior-no-conti-nente-acontece-em-junho> . Acesso em: 17 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Universidade não se vende: defende UNE volante na UFBA.** UNE. Brasil, 17 maio 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/universidade-nao-se-vende-defende-une-volante-na-ufba>. Acesso em: 17 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Debate da UNE volante na UFMG defende Lula Livre.** UNE. Brasil, 12 maio 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/debate-da-une-volante-na-ufmg-defende-lula-livre> . Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Estudantes boicotam provão e denunciam pressão psicológica na Unicamp.** UNE. Brasil, 9 maio 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/lei-da-meia-entrada>. Acesso em: 18 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Xô entreguismo!:** UNE volante debate projeto nacional de desenvolvimento na UFU. UNE. Brasil, 18 maio 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-volante-debate-projeto-nacional-de-desenvolvimento-na-ufu>. Acesso em: 18 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **“Universidade não pode calar diante das chacinas diárias”, defende UNE Volante.** UNE. Brasil, 25 abril 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/universidade-nao-pode-calar-diante-das-chacinas-diarias-d-efende-une-volante> . Acesso em: 18 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Quem Matou Marielle Franco? :Mulheres e estudantes se manifestam em todo o Brasil.** UNE. Brasil, 13 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/quem-matou-marielle-franco-mulheres-estudantes-se-manifestam-em-todo-o-brasil>. Acesso em: 20 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UNE e UBES propõe a criação de comitês em defesa da democracia e de Lula.** UNE. Brasil, 12 abril 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-nao-vai-apoiar-nenhum-candidato-no-1o-turno-e-lanca-campanha-bolsonaro-nao> . Acesso em: 20 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UNE pede amicus curie em ação que julga prisão pós condenação em 2ª instância.** UNE. Brasil, 3 abril 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-pede-amicus-curie-em-acao-que-julga-prisao-pos-condenacao-em-2a-instancia>. Acesso em: 20 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **8 EME debate a assistência estudantil para a emancipação das mães estudantes.** UNE. Brasil, 02 abril 2018. Disponível em:



<https://www.une.org.br/noticias/8o-eme-debate-a-assistencia-estudantil-para-a-emancipacao-das-maes-estudantes>. Acesso em: 20 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Sem mulheres diversas no poder, não há democracia.** UNE. Brasil, 31 março 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/indigenas-e-quilombolas-nao-aceitam-cortes-de-4-mil-bolsas-auxilio> . Acesso em: 20 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **UNE volante quer provar o papel estratégico da universidade pública no Brasil.** UNE. Brasil, 13 março 2018. Disponível em:

<https://www.une.org.br/noticias/une-volante-vai-debater-papel-estrategico-da-universidade-publica>. Acesso em: 20 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Movimento Estudantil na luta contra a reforma da Previdência.** UNE. Brasil, 20 fev. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/movimento-estudantil-na-luta-contr-a-reforma-da-previdencia>. Acesso em: 21 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Ato em defesa da democracia marca transferência da Casa do Poder Jovem.** UNE. Brasil, 23 jan. 2018. Disponível em:

<https://www.une.org.br/noticias/ato-em-defesa-da-democracia-marca-transferencia-da-casa-do-poder-jovem>. Acesso em: 21 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Andifes aciona justiça contra ataques de Weintraub às universidades.** UNE. Brasil, 5 dez. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/andifes-aciona-justica-contr-a-ataques-de-weintraub-as-universidades/> . Acesso em: 21 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **UNE organiza ato de Frente Ampla pela educação em prol de um FUNDEB permanente.** UNE. Brasil, 28 nov;2018. Disponível em:

<https://www.une.org.br/noticias/une-organiza-ato-de-frente-ampla-pela-educacao-em-prol-de-um-fundeb-permanente/>. Acesso em: 21 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **A hora e a vez de lutar pelo FUNDEB.** UNE. Brasil, 14 out. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/a-hora-e-a-vez-de-lutar-pelo-fundeb/>. Acesso em: 21 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Universidades públicas brasileiras dizem não ao Future-se.** UNE. Brasil, 25 set. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/universidades-publicas-brasileiras-dizem-nao-ao-future-se/> / . Acesso em: 23 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **UNE divulga manifesto em defesa das bolsas e universidades filantrópicas.** UNE. Brasil, 24 set. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-divulga-manifesto-em-defesa-das-bolsas-e-universidades-filantropicas/>. Acesso em: 23 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Entidades estudantis assinam nota sobre a greve pela educação.** UNE. Brasil, 24 set. 2018. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/entidades-estudantis-assinam-nota-sobre-greve-pela-educacao>. Acesso em: 23 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **7 motivos para participar da Greve Geral em Defesa da Educação.** UNE. Brasil, 18 set. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/7-motivos-para-participar-da-greve-geral-em-defesa-da-educacao/>. Acesso em: 23 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).**Carteira do governo é retaliação à luta contra os cortes na educação.** UNE. Brasil, 12 set. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/entidades-estudantis-assinam-nota-sobre-greve-pela-educacao/>. Acesso em: 23 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Novas caras pintadas querem respeito pela educação e Amazônia.** UNE. Brasil, 9 de set. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/novas-caras-pintadas-querem-respeito-pela-educacao-e-amazonia/>. Acesso em: 24 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Por que ir de preto no dia 7 de setembro para as ruas?.** UNE. Brasil, 05 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/por-que-ir-de-preto-no-dia-7-de-setembro-para-as-ruas/>. Acesso 24 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Intervenção no processo de escolha de reitor é golpe na democracia.** UNE. Brasil, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/intervencao-no-processo-de-escolha-de-reitor-e-golpe-na-democracia/>. Acesso em: 24 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **UNE repudia nomeação de interventor para a reitoria da UFC.** UNE. Brasil, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-repudia-nomeacao-de-interventor-para-a-reitoria-da-ufc/>. Acesso em: 24 maio. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Diversidade de pautas marca o tsunami da educação.** UNE. Brasil, 15 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/diversidade-de-pautas-marca-tsunami-pela-educacao//>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Terceiro Tsunami da educação leva 100 mil à paulista e 1,5 milhão no país.** UNE. Brasil, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/terceiro-tsunami-da-educacao-leva-100-mil-a-paulista-e-15-mil-milhao-no-pais//>. Acesso em: 30 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil)..**Em reunião no MEC, Une exige o descontingenciamento das verbas nas federais.** UNE. Brasil, 08 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/em-reuniao-no-mec-une-exige-o-descontingenciamento-de-verbas-nas-federais/>. Acesso em: 30 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **UNE e mais 168 entidades estudantis lançam nota contra o Future-se.** UNE. Brasil, 3 ago. 2019. Disponível em:

<https://www.une.org.br/noticias/em-sao-paulo-coneg-ocupa-a-rua-e-diz-nao-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 30 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil)..**A luta continua: prepare-se para o 3º grande ato em defesa da educação.** UNE. Brasil, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/a-luta-continua-prepare-se-para-o-3o-grande-ato-em-defesa-da-educacao/>. Acesso em: 30 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **14 de junho é dia de Greve Geral pela educação e pela aposentadoria.** UNE. Brasil, 13 jun. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/14-de-junho-e-dia-de-greve-geral-pela-educacao-e-pela-aposentadoria/> /. Acesso em: 30 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil)..**A verdade sobre os cortes em números.** UNE. Brasil, 4 jun. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/a-verdade-sobre-os-cortes-em-numeros/> /. Acesso em: 30 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **30M:** Segundo Tsunami pela educação reafirma força estudantil. UNE. Brasil, 31 maio 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/30m-segundo-tsunami-pela-educacao-reafirma-forca-estudantil/> /. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Dia Nacional de defesa da educação leva 1,5 milhão de pessoas nas ruas.** UNE. Brasil, 15 maio 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/dia-nacional-em-defesa-da-educacao-leva-15-milhao-de-pessoas-nas-ruas/> /. Acesso em: 31 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Dia Nacional de defesa da educação lota ruas de cidades em todo o Brasil.** . UNE. Brasil, 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/dia-nacional-de-defesa-da-educacao-lota-ruas-de-cidades-em-todo-o-brasil/>. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Tira a mão da federal:** 15M é dia de todos nas ruas em defesa da educação. UNE. Brasil, 10 maio 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/tira-a-mao-da-federal-15m-e-dia-de-todos-nas-ruas-em-defesa-da-educacao/>/. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Universidades e escolas protestam contra cortes de verba no setor.** UNE. Brasil, 6 maio 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/universidades-e-escolas-protestam-contra-cortes-de-30-no-setor/>/. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Bolsonaro e Weitraub:** inimigos da educação. UNE. Brasil, 30 abril 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/coneg-destaca-luta-da-juventude-contra-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 31 maio 2021.

TADA, Cristiane; BARS, Renata. **Em São Paulo, Coneg ocupa a rua e diz não à reforma da previdência.** UNE. Brasil, 23 março 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/em-sao-paulo-coneg-ocupa-a-rua-e-diz-nao-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 31 maio 2021.

BARS, Renata. **Coneg destaca luta da juventude contra a reforma da previdência.** UNE. Brasil, 25 de março de 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/coneg-destaca-luta-da-juventude-contr-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **UNE ganha ação liminar em nome de estudantes do FIES.** UNE. Brasil, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-ganha-acao-liminar-em-nome-de-estudantes-do-fies>. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Combate à opressão de jovens e de gênero é tema do 15º Coneg.** UNE. Brasil, 9 fev. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/combate-a-opressao-de-jovens-e-de-genero-e-tema-no-15o-coneb>. Acesso em: 31 maio 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Futuro dos institutos Estaduais e federais é preocupação da juventude.** UNE. Brasil, 9 fev. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/futuro-dos-institutos-estaduais-e-federais-e-preocupacao-da-juventude/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Educação, Ciência e Tecnologia são a chave para um Brasil soberano.** UNE. Brasil, 8 fev. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/educacao-ciencia-e-tecnologia-sao-as-chaves-para-um-brasil-soberano/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Defender a Constituição é defender a democracia.** UNE. Brasil, 07 fev. 2019. Disponível em: [org.br/noticias/defender-a-constituicao-e-uma-grande-luta-democratica-afirma-flavio-dino/](https://www.une.org.br/noticias/defender-a-constituicao-e-uma-grande-luta-democratica-afirma-flavio-dino/). Acesso em: 2 de jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Mackenzie expulsa estudante envolvido em caso de racismo.** UNE. Brasil, 9 jan. 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/mackenzie-expulsa-estudante-envolvido-em-caso-de-racismo/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Professores e entidades protestam no MEC e ministro recusa receber reitores.** UNE. Brasil, 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/coneg-destaca-luta-da-juventude-contr-a-reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Reitores não empossados por Bolsonaro divulgam carta ao STF pedindo democracia.** UNE. Brasil, 04 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/reitores-nao-empossados-por-bolsonaro-divulgam-carta-ao-stf-pedindo-democracia/>. Acesso em: 2 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Estudantes negros resistem mesmo em tempos de pandemia: a universidade é o nosso lugar.** UNE. Brasil, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/os-estudantes-negros-resistem-mesmo-em-tempos-de-pandemia-a-universidade-e-o-nosso-lugar>. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Mobilização estudantil contra a intervenção na ufpb e no Brasil.** UNE. Brasil, 09 nov. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/mobilizacao-estudantil-contr-a-intervencao-na-ufpb-e-no-brasil/>. Acesso em: 02 jun.2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Mas afinal, o que é lista tríplice e por que a UNE defende que ela é inconstitucional?** UNE, 13 out. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/mas-afinal-o-que-e-lista-triplice-e-por-que-a-une-defende-que-ela-e-inconstitucional/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **O direito à assistência Estudantil: um alerta diante da Pandemia de Covid-19.** UNE. Brasil, 06 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/o-direito-a-assistencia-estudantil-um-alerta-diante-da-epidemia-da-covid-19/>. Acesso em: 4 jun. 2021

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Os estudantes denunciam salas de aula online com quase 200 alunos na FMU.** UNE. Brasil, 02 out. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/estudantes-denunciam-salas-de-aula-online-com-quase-200-alunos-na-fmu>. Acesso em: 04 jun. 2021

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **UNE e PV vão ao STF para suspender nomeações de reitores não eleitos pela comunidade acadêmica.** UNE. Brasil, 02 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-e-pv-va-ao-stf-para-suspender-nomeacoes-de-reitores-nao-eleitos-pela-comunidade-academica>. Acesso em: 04 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **A mão autoritária de Bolsonaro nas Universidades Federais.** UNE. Brasil, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/a-mao-autoritaria-de-bolsonaro-nas-universidades-federais> . Acesso em: 4 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **UNE e entidades lançam manifesto em defesa da educação como direito público.** UNE. Brasil, 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/une-e-entidades-lancam-manifesto-em-defesa-da-educacao-como-direito-publico/> . Acesso em: 4 jun.2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Universidades rechaçam interventores em defesa da autonomia universitária.** UNE. Brasil, 26 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/universidade-rechacam-interventores-em-defesa-da-autonomia-universitaria/>. Acesso em: 04 jun. 2021..

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Breque dos apps,** 01 jul. 2020. UNE, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/breque-dos-apps-01-de-julho-de-2020/>. Acesso em: 4 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil).. **Uninove demite 300: desrespeito com os professores, descaso com os alunos.** UNE, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/uninove-demite-300-desrespeito-com-os-professores-descaso-com-os-alunos/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Queda de Weintraub é vitória dos estudantes.** UNE, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/queda-de-weintraub-e-vitoria-dos-estudantes/>. Acesso em: 4 jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Redução das mensalidades:** uma questão urgente aos estudantes. UNE, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/reducao-das-mensalidades-uma-questao-urgente-aos-estudantes/>. Acesso em: 05 jun.2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **15M no trading garante assinaturas para o #AdiaEnem.** UNE, 18 maio 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/15m-no-trending-garante-assinaturas-para-adiaenem/>. Acesso em: 5 jun. 2021

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **15 Maio:** um ano após o tsunami da educação é #AdiaEnem e #ForaBolsonaro. UNE, 14 maio 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/15-de-maio-um-ano-apos-o-tsunami-da-educacao-e-adiaenem-e-forabolsonaro/>. Acesso em: 5 jun.2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Os interesses das transnacionais na privatização da educação.** UNE, 17 abril 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/mas-afinal-o-que-e-lista-triplice-e-por-que-a-une-defende-que-ela-e-inconstitucional/>. Acesso em: 5 jun. 2021

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Por oportunidades de trabalho com mais direitos para a juventude, não ao Contrato Verde e Amarelo.** UNE, 20 abril 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/por-oportunidades-de-trabalho-com-mais-direitos-para-a-juventude-nao-ao-contrato-verde-e-amarelo/>. Acesso em: 5 de jun. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Um ano de incompetência de Weintraub.** UNE, 9 abril 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/um-ano-de-incompetencia-de-weintraub/>. Acesso em: 2 maio 2022

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Entidades estudantis pedem revogação da EC 95.** UNE, 8 abril 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/entidades-estudantis-pedem-revogacao-da-ec-95/>. Acesso em: 5 junho 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **18M:** ocupe as ruas em defesa das universidades. UNE, 5 março 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/18m-ocupe-as-ruas-em-defesa-das-universidades/>. Acesso em: 5 junho 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Weitraub retira UNE do CONAES e nomeia deputado empresário.** UNE, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/weintraub-retira-une-da-conaes-e-nomeia-deputado-empresario/>. Acesso em:5 de jun.2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (Brasil). **Os cinco projetos de lei que podem mudar a vida dos estudantes brasileiros.** UNE, 31 jan. 2020. Disponível em:

<https://www.une.org.br/noticias/os-cinco-projetos-de-lei-que-podem-mudar-a-vida-dos-estudantes-brasileiros/>. Acesso em: 5 jun.2021.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA (Córdoba). **Manifiesto Liminar**. s/a. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 7 maio 2019.

## ANEXOS I

Resultados obtidos com a busca por “Defesa da educação”

	<b>Título do artigo</b>	<b>Ano</b>
1	Contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro.	2018
2	Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação	2018
3	Estratégias organizativas do lobby da educação na constituinte 87-88	2018
4	Crítica ao “escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física	2018
5	Relações entre política e religião na defesa de uma educação “neutra”	2018
6	Dos movimentos ao movimento: a importância dos movimentos social, popular e sindical na constituição da identidade política docente	2018
7	A docência perante o projeto de lei “Escola sem Partido”	2018
8	Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática	2019
9	A extensão universitária e o futuro da universidade	2018
10	Os desafios para o processo de democratização da escola pública	2018
11	Reformas, privatização e política educacional: tendências e riscos atuais	2018
12	Professoras em Greve: Memórias de lutas em defesa do Magistério (1979-1987 – Porto Alegre/RS).	2019
13	Democracia e Educação: Desafiando a Lógica Tecnicista e Utilitarista	2019
14	Educação e trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores.	2019
15	Educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no Brasil.	2019
16	As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96	2019
17	Educação em direitos humanos: discursos, possibilidades e desafios curriculares	2019
18	O desconforto docente com a imposição para atuação na educação a distância e as estratégias para sua superação	2019
19	Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial	2019



20	Educação e Relações de Gênero na zona da mata sul pernambucana: aproximações entre meio rural, relações de gênero e formação de professores de Química	2019
21	Estado, educação e democracia no brasil: retrocessos e resistências	2019
22	Lendo proposições: um olhar para o arquivo da produção nos campos Filosofia e Filosofia da Educação nos 30 anos da revista Pro-Posições	2019
23	A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo	2019
24	“Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade	2019
25	Projeto Ético-Político do Serviço Social e a construção de um Projeto Educacional Classista	2019
26	Relações entre política e religião na defesa de uma educação “neutra”	2020
27	Florestan Fernandes: defesa da educação pública e reparação racial aos negros na constituinte	2020
28	Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: a defesa de uma educação a serviço do capital	2020
29	Educação pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil	2019
30	Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	2019
31	Finalidade educativa do pensamento educacional de Durkheim: um per(in)curso	2019
32	Rankings: estratégia de defesa da universidade pública?	2019
33	Educação em tempos de escola “sem” partido: “a que será que se destina?” Uma análise sócio-jurídico-feminista	2019
34	Democracia e direitos sociais: histórico e implicações para as políticas educacionais brasileiras	2019
35	A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos	2019
36	Reinventar o protagonismo para um contexto despolitizado: entre memória, história e educação em direitos humanos.	2020

37	Neoliberalismo, educação e a lei 9.394/1996	2020
38	Religião e educação no Brasil: o programa “Escola sem Partido” como um obstáculo ao Ensino Religioso e à formação cidadã	2020
39	Educação a distância, não! Produção de sentidos dos discursos de entidades representativas da enfermagem.	2020
40	Ano 2091 – silêncio nas filosofias da educação: por uma cartografia das resistências escolares	2020
41	Por uma escola plural, integrada e com partidos	2020
42	A atualidade do diagnóstico e da crítica de Darcy Ribeiro (1922-1997) à educação brasileira.	2019
43	A Igreja Católica e o Ensino Religioso no Brasil (1889-1930).	2020
44	Políticas e reformas curriculares no Brasil	2020
45	O movimento escola sem partido e o positivismo: a pretensa “neutralidade” em questão	2020
46	Do SIRENA ao MEB: articulações entre empresários, Igreja Católica e Estado para a implantação da radioeducação no Brasil (década de 1950).	2020
47	Dualidade educacional e formação politécnica: aproximações ao debate teórico	2020
48	A Revista Infância e Juventude e os debates em torno do Plano Nacional de Educação de 1936 a 1937	2020

**ANEXO II**

Resultados obtidos com a busca por “Ataque à educação”

	<b>Título do artigo</b>	<b>Ano</b>
1	O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas.	2018
2	As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas.	2019
3	A crise do capital e a luta de classes na educação.	2019
4	Do porquê se defender as humanidades e se opor à tirania, segundo Leonardo Bruni.	2019
5	Universidade, pesquisa e docência: reflexões críticas sobre os abusos do atual governo.	2020
6	Escola sem partido: neoliberalismo e conservadorismo de mãos dadas.	2020
7	O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências.	2020