

EDUCAÇÃO, LUTA SOCIAL E REFORMA CONTRA INSURGENTE NO BRASIL DOS ANOS DE 1990

EDUCATION, SOCIAL STRUGGLE AND COUNTER-INSURGENT REFORM IN BRAZIL IN THE 1990s

Recebido em: 06/04/2026

Aceito em: 10/06/2026

Publicado em: 18/07/2026

Leandro Machado dos Santos¹ 
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: Nos últimos anos o debate sobre a educação no Brasil ficou mais acalorado, os temas abordados são os mais variados, por correntes políticas e teóricas de praticamente todo tipo de espectro político. De certo modo, o foco das análises se debruça sobre as questões mais recentes. Na contramão disso, pretendemos refletir sobre o papel da Reforma Educacional de 1990, evidenciando o papel da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, e a participação do *Banco Mundial* e da *Unesco*, como ruptura que inviabilizou a construção de um projeto de país e de educação que pudesse satisfazer as nossas necessidades individuais e coletivas, considerando que se tratava de perspectivas impostas a partir de fora, alheias aos interesses e projetos societários para o país, com a finalidade implícita de atuar na contenção do pensamento e das ações políticas insurgentes. É importante destacar que nosso artigo é resultado de uma ampla análise bibliográfica que engloba referências teóricas da área, bem como documentos oficiais produzidos como resultados da Conferência. Assim sendo, teórica e politicamente, o nosso texto se insere no campo da teoria crítica marxista observando o processo a partir de suas próprias contradições.

Palavras-chave: Reforma Educacional; Banco Mundial; Década de 1980; Educação Democrática.

Abstract: In recent years the debate on education in Brazil has become more heated, the topics covered are the most varied, by political and theoretical currents from practically every type of political spectrum. In a way, the analyzes focuses on the most recent issues. Contrary to this, we intend here to reflect on the role of the 1990's Educational Reform, highlighting the role of *The World Conference on Education for All*, and the participation of the *World Bank* and *Unesco*, as a rupture that made it impossible to build a country and education project that could satisfy our individual and collective needs, considering that it was a perspective imposed from outside, unrelated to the interests and societal projects for the country, which had an implicit purpose of acting to contain insurgent political thought and actions. It is important to highlight that our article is the result of a broad bibliographical analysis that encompasses theoretical references in the area, as well as official documents produced as a result of The Conference. Therefore, theoretically and politically, our text is inserted in the field of Marxist critical theory, observing the process from its own contradictions.

Keywords: Educational Reform; World Bank; 1980s; Democratic Education.

INTRODUÇÃO

A perspectiva de construção de uma educação democrática sempre visitou os discursos de educadores, legisladores e governantes dos diferentes partidos e espectros políticos no Brasil. No discurso, a ideia de construção de um projeto de educação verdadeiramente democrático foi

¹ Professor do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DTPE/ UFRRJ). Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/ UFRRJ). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Brasil. Rio de Janeiro. Seropédica (RJ). E-mail: marxcsa@ufrj.br / marxcsa@gmail.com

se transformando progressivamente em um mantra, como se por repetição o projeto fosse, de fato, materializar-se enquanto prática.

No período de abertura democrática, imediatamente após o colapso da Ditadura Empresarial-Militar, que marcou a forma de governo no Brasil entre 1964 e 1984, essa aspiração discursiva teria extrapolado temporariamente os limites do discurso. Em um breve lapso de tempo, esse suposto desejo, parecia penetrar nos corações das massas e por muito pouco não se transformou em projeto e, posteriormente, em prática social, já que, de acordo com as observações de Maria da Glória Gohn (2009), as demandas por educação formal e não-formal estavam postas na ordem do dia entre as principais bandeiras levantadas pelas massas que ocupavam as ruas dos campos e das cidades do país.

Tanto no país quanto fora dele, a ideia de que os projetos de sociedade e de formação precisavam se compatibilizar estava nítida no discurso proferido nos atos e nas manifestações públicas, mas também nas reflexões escritas por parte da intelectualidade que se dedicou a pensar o tema, como pode ser notado nas contribuições de Paulo Freire (1996) e Theodor Adorno (1995). Reforçando a ideia de que a sociedade brasileira não conseguiria construir uma democracia de fato se a educação brasileira não fosse simultaneamente democratizada. A compreensão dessa relação dialética, desenvolvida por István Mészáros (2008), servia também para justificar o inverso, já que sem a democratização da sociedade nenhum modelo de educação democrática se tornaria viável.

Passado o período mencionado, em que as lutas populares espontâneas se apresentavam de maneira mais intensa, a perspectiva de educação democrática parece retomar o seu lugar, voltando a pautar os discursos mais ou menos inflamados, servindo de narrativa para todas e todos que se colocam em defesa da educação. Mas a pergunta que fica dessa breve introdução é: até que ponto é possível construir uma proposta de educação para o país que assuma a democratização da sociedade como fio condutor e qual o modelo de democracia que essa educação deve criar? Dito isso, dedicaremos a nossa atenção em pensar sobre esse problema, analisando principalmente alguns fatores internos e externos que podem possibilitar ou limitar esse projeto.

Nesses termos, o que propomos com essa reflexão é analisar o papel da Conferência Mundial de Educação para Todos, construída sob a tutela do Banco Mundial e da “*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*” - UNESCO, na mudança dos objetivos previstos para a política de educação colocada em prática no Brasil, principalmente após 1993, com a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos, dada

a sua confluência com objetivos teóricos e políticos aprovados na Conferência. Nossa abordagem, analisa essa aproximação entre as duas instâncias, organismos multilaterais e estado brasileiro, à luz das reflexões produzidas por Robert McNamara (1968), ao final de sua gestão à frente da Secretaria de Defesa dos EUA, propondo mudanças urgentes na forma de educar a comunidade internacional com a finalidade de acabar ou ao menos reduzir a quantidade e a qualidade dos movimentos insurgentes espalhados pelo mundo, caso em que o Brasil se insere, dado o contexto de intensa luta social que é marca registrada da realidade do país nos anos de 1980. Na nossa leitura, o refluxo das lutas sociais, apontado por Paulo Arantes (2004) e Maria da Glória Gohn (2009) pode ter relação direta com o início das transformações propostas, planejadas e praticadas no campo da educação, produzindo um efeito formativo de médio e longo prazo que substitui a formação crítica e reflexiva, capaz de instrumentalizar sujeitos e organizações para a luta social, por uma formação que toma a adaptação como sentido.

Nesses termos, nossa reflexão leva em conta as contribuições teóricas elaboradas por diversas vertentes do pensamento crítico de corte marxista, afim de analisar criticamente a relação existente entre a articulação forjada entre o Banco Mundial, monitorada por Robert McNamara, e as reformas educacionais contra insurgentes que acontecem no Brasil no início dos anos de 1990, especialmente a partir de 1993, já que a nossa pesquisa de cunho bibliográfico mostra, a partir da análise da literatura escolhida, uma mudança significativa no processo de organização e mobilização política das massas ao longo da mesma década (Arantes, 2004; Gohn, 2009).

LUTA SOCIAL E POLÍTICA NO BRASIL DE 1980

Tem uma premissa extremamente importante nas discussões estabelecidas por Rosa Luxemburgo (2009), em “Greve de Massas, Partidos e Sindicatos”, que talvez seja relevante para ser destacada em qualquer debate sobre educação, a ideia de que a educação não deve ser resumida a uma experiência abstrata e vazia com a realidade que nos cerca, entendendo necessariamente que é perfeitamente possível que se aprenda a fazer observando quem faz e tentando fazer. Essa premissa, de relevância central aparece em todo debate que Rosa faz no texto que indicamos, já que segundo ela a greve de massas assume uma função pedagógica na formação, preparando indivíduos para as greves do futuro, mas ao mesmo tempo consolidando o projeto de reivindicações que orientarão as suas ações, de modo que as massas precisam menos de tutela de outras organizações para saber onde pretende chegar.

Se é a democracia que se deseja construir, foi preciso experimentar, ao menos por algum momento, o elemento que alimenta o desejo reprimido ou o seu inverso, para saber o caminho a percorrer e o lugar em que se pretende chegar. Essa parece ser a configuração que as massas encontraram nos anos de 1980 e que motivou as mobilizações que tomaram as ruas do país, pois se a democracia fazia parte de uma experiência não vivida, a ditadura todo mundo parecia saber exatamente o que era, considerando que ela oprimia, reprimia, matava e destruía vidas, comprometendo o desenvolvimento histórico de sua trajetória, a exemplo, a vida de Elizabeth Teixeira e seus, narrados por Eduardo Coutinho, em “Cabra Marcado para Morrer” (1984), quantos as personalidades que figuravam na vida pública nacional, com os casos retratados na obra dirigida por Walter Salles, “Ainda Estou Aqui” (2024). Essa singularidade marcava a experiência coletiva produzida pela Ditadura.

Nesses termos, as massas sonhavam com o não vivido, mas recusavam de modo veemente a experiência do vivido, que transformava a exceção em regra e deixava pelo caminho os escombros de uma vida social destroçada pela violência do Estado, com o consentimento de uma parcela da sociedade civil que lucrava com a destruição. As massas almejavam a liberação de um ego reprimido sob domínio das leis endurecidas pela forma de governo, bem como negavam a permanência das regras e costumes que as sustentavam, buscando encontrar uma experiência de liberdade que só sobrevivia nos seus sonhos mais íntimos. E se Sigmund Freud (2001) estava certo, esse desejo contido é que protegia o sonho de que a realidade social poderia e deveria ser totalmente diferente.

O desejo das massas, que alimentava as lutas cotidianas, só não foi suficiente por conta do pacto social estabelecido pelos agentes políticos que tinham poder para legislar e governar e agiram de maneira contra insurgente com o objetivo arrefecer a temperatura das ruas e preservar as estruturas que lhe mantinham nos lugares de poder e de decisão. Essa democratização truncada, como nos fala Florestan Fernandes (1986), tirava das massas o protagonismo sobre os processos de mudança, e controlava o fluxo das modificações permitidas e possíveis, de modo que elas aparentassem mais do que realmente era. Assim, as mudanças aconteceram preservando tanto os agentes políticos quanto parte considerável da estrutura política, corroborando as ideias dissertadas por Jacques Ranciere: “as leis e as instituições da democracia formal são as aparências por trás das quais e os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa” (Ranciere, 2014, p, 09). Converte-se, assim, as ideias de liberdade e igualdade à aplicação e regulação social do novo sistema legal.

Diante dessas contradições restava à sociedade brasileira conseguir garantir que as principais bandeiras de luta fossem convertidas em políticas de Estado, tornando-se parte do arcabouço legal, sendo convertida para população na forma de direito social. É nesse contexto que uma série de direitos sociais são garantidos no Brasil, dentre eles o direito à escolarização em todas as fases da vida, sejam para os sujeitos que se encontram no período específico para escolarização formal e regular ou aqueles que já passaram dessa fase. Essas garantias não acontecem por acaso, no relato de Maria da Glória Gohn (2009) é possível perceber a preocupação das massas na defesa dessas condições e da sua materialização na forma de política social pública e direito social.

O que não se imaginava era que, por aqui, os direitos estariam garantidos de maneira anacrônica, na contramão do que ocorria no restante do mundo ocidental. E o arcabouço legal que nasce nos anos de 1980, como resultado das mobilizações e lutas sociais travadas pelas massas, começa a ser totalmente desmontado na virada para a década seguinte.

DEMOCRACIA E NEOLIBERALISMO: A EXCEÇÃO DO DIREITO

Ninguém contesta a necessidade histórica da democracia e o seu significado para romper com a estreiteza estamental das sociedades agrárias estagnadas. Mas a humanidade não pode viver desses louros indefinidamente. Que a democracia, como seu próprio nome indica (domínio do povo), seja apenas o tipo mais moderno de ditadura de uma forma social coercitiva sobre o desenvolvimento das necessidades e relações humanas, é algo que nem em sonho a razão democrática embotada pode perceber (Kurz, 2020, p. 25).

Os direitos garantidos com a aprovação da constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, só permaneceram integralmente garantidos até a sua aprovação. Já que na virada para a década seguinte todo arcabouço legal que dava sustentação jurídica à existência e permanência desses direitos começa a ser brutalmente atacada, tanto pelo legislativo quanto pelo executivo nacional, já que a sua permanência seria incompatível com as novas, mas não tão novas assim, orientações colocadas pelos países centrais e pelos organismos multilaterais. As reformas estruturais são impostas aos estados nacionais endividados, que são obrigados a mandar mensagens cotidianas de credibilidade aos agentes do mercado, controlando rigorosamente as contas públicas, sobretudo os gastos sociais necessários à manutenção de necessidades mínimas de existência para a parcela de seres humanos mais pobres (Paulani, 2008).

A regra era clara, a partir daquele momento a ideia de autonomia financeira dos Estados nacionais para a tomada de decisões tinha ido para o espaço, considerando que para cada decisão tomada, o grau de insatisfação que ela produz sobre os agentes financeiros externos e internos deveria ser considerada, de modo que a perda da credibilidade e da capacidade de governabilidade passaram a figurar no vocabulário político como sinônimos (Paulani, 2008). Essa regra começou a vigorar no país desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), consolidando-se nos oito anos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) à frente do executivo. Fazendo com que não existisse diferença a que espectro político o governo pertencia, já que não importava se o indivíduo que comandava o executivo era de direita, esquerda ou centro, pois independente de sua orientação ideológica só existe uma política macroeconômica “certa, tecnicamente fundamentada, neutra”, que deve se contrapor radicalmente à política econômica “errada, “irresponsável, utópica, ingênua, populista” (Paulani, 2008, p. 16). É nesse contexto que o neoliberalismo se consolida por aqui.

Os quadros políticos liberais atuantes no Brasil, formados na esteira do pensamento econômico de Friedrich Hayek, como nos fala Gabriel Onofre (2014), estavam organizados e articulados com as suas frações de classe atuantes no mercado mundial para produzir as reformas estruturais que o estado brasileiro necessitava para se tornar mais eficiente e garantir credibilidade financeira. Essas mudanças passam pela redução progressiva e radical das responsabilidades sociais do estado, abrindo, via privatizações, terceirizações e parcerias público privadas, uma série de nichos estratégicos e rentáveis para o mercado atuar. O grau de articulação do bloco liberal no Brasil era tão complexo, que os quadros políticos desse campo fizeram formações com a presença física do próprio Hayek, ao longo dos anos de 1970, período que antecede à abertura democrática e a fundação dos partidos políticos que organizaram a militância do bloco, PFL (Partido da Frente Liberal) e PSDB (Partido da Social Democracia Brasileiro), na disputa dos lugares de poder. Assim, confirma-se sua hegemonia com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994) para presidência, um dos principais quadros políticos e intelectuais do bloco.

A estratégia adotada por aqui seguiria a fórmula em curso no restante do mundo ocidental, especificamente o modelo praticado nos Estados Unidos da América (EUA), gestado no final da Era de Ouro do capitalismo mundial, na segunda metade dos anos 1960. Afinal é daí que vem a virada de chave no pensamento empresarial, já que entre 1945 e a segunda metade dos anos de 1960 a economia mundial apresentava um cenário bastante atraente, garantindo taxas de rentabilidade crescente e constante. De acordo com Wolfgang Streeck (2018), foi nesse

período que os trabalhadores do mundo ocidental conseguiram consolidar uma série de direitos, acompanhado de aumento da qualidade e expectativa de vida.

Tanto os direitos trabalhistas quanto os demais direitos sociais estariam atrelados aos níveis de rentabilidade que o sistema produziu ao longo desse período. Inviabilizando, inclusive, a adoção do neoliberalismo como política macroeconômica no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial. O conflito era regulado pela capacidade do sistema responder na forma de direitos sociais e políticas sociais públicas, adiando a crise jogando o conflito sempre para frente, financiando o pacto social com dinheiro, criando uma atmosfera positiva à uma suposta consolidação da democracia de massas.

Em tese esse processo confrontava significativamente os pilares ideológicos do próprio sistema, já que a democratização da vida social, com acesso garantido aos bens e serviço, bem como a garantia da possibilidade de negociação coletiva sobre as decisões relacionadas ao mundo do trabalho, já que “a mercantilização do ser humano e a competição em lugar da solidariedade constituíam modos de vida ultrapassados” (Sreeck, 2018, p. 65), fazendo com que os trabalhadores percebessem mais sentido na associação com seus pares do que em uma disputa de todos contra todos no mercado competitivo.

Quando o sistema perde a sua capacidade de garantir as taxas de rentabilidade, e tem sua legitimidade ameaçada diante da avaliação das massas, a saída encontrada seria a capitalização dos direitos sociais conquistados para garantir a sobrevivência precária do sistema, canalizando todas as suas energias às suas estruturas e órgãos vitais. As crises do petróleo e da dívida revelaram a incapacidade de os estados nacionais continuarem regulando os conflitos sociais, financiando com dinheiro a continuidade dos tempos de paz social (Sreeck, 2018).

A ruptura com o regime de bem-estar começa com um controle rigoroso dos gastos públicos, com a finalidade estratégica de diminuir o tamanho da dívida pública. Nos Estados Unidos da América a estratégia inicial transferia para as famílias todo tipo de responsabilidade social que na fase anterior era inerente ao estado. Nesses termos, “não foram as massas que se recusaram a seguir no capitalismo do pós guerra, acabando com ele, mas, sim, o capital sob a forma de organização, organizadores e proprietários” (Sreeck, 2018, p. 65), que assumiram a responsabilidade de permitir que o conflito passasse a ser regulado por outros meios, abrindo mão de arcar, com seu próprio dinheiro, com o preço pago para a garantia da paz social.

Ao abrir mão dessas responsabilidades as contradições sistêmicas veem a superfície, com aumento progressivo da massa de desempregados, espoliação dos direitos sociais

conquistados, com sua conversão imediata em moeda rentável, como nos alerta David Harvey (2004), empobrecimento das famílias, com aumento das dívidas privadas e progressiva diminuição da dívida pública, com a criação das políticas de financiamento bancário para que as famílias pudessem acessar determinados serviços sociais como habitação, saúde e educação e assim por diante. Ou seja, não se tratava apenas de regulação do orçamento das grandes e médias corporações espalhadas pelo planeta, mas de garantir que o sistema voltasse a ser regulado por suas próprias regras sem ter que se submeter a política de acordos e decisões coletivas que marcaram o regime de bem-estar.

Em outras palavras, adoção ao neoliberalismo como única política macroeconômica cientificamente viável passava necessariamente pela capitalização de todo tipo de política que o sistema havia financiado para garantir a paz social na fase anterior, o que nos leva a crer que se tratava de uma fase do sistema completamente nova em que o direito social não seria mais visto como possibilidade. Nesses termos:

o capital revelou-se como jogador, não como brinquedo; como um predador, não como um animal de estimação. Considerou o enquadramento institucional da “economia social de mercado” após 1945 uma jaula pequena demais e convenceu-se cada vez mais da urgência de se liberar dela (Streeck, 2018, p. 67).

No contexto brasileiro, a ofensiva se voltou contra as políticas sociais públicas e na defesa do discurso de que o Estado precisava de limites institucionais para a sua ação, para garantir que, no futuro, experiências como as produzidas pela ditadura empresarial-militar não se repetissem. A primeira rodada de reformas estruturais foi colocada em pauta ainda no governo de Fernando Collor de Melo, no primeiro ano da década de 1990. A partir de 1992, com o impedimento de Collor e o início do governo de Itamar Franco a educação passa a ser vista nesse processo de reformas como algo prioritário.

BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E IDEOLOGIA

Em todas as partes do planeta a educação oferecida a um determinado grupo encontra sempre singularidade no projeto de indivíduo e sociedade que se pretende construir. Nesse sentido, quando se trata de formação, nenhuma prática social é integralmente isenta, ela sempre traz no seu interior a ideologia que a orienta. Refletindo, em certa medida, as potencialidades e contradições da sociedade em que ela é praticada.

Nas sociedades reguladas por leis de exceção a tendência é que a educação reproduza, tanto no campo das ideias quanto no da aplicação prática, os valores e princípios que sustentam o regime de exceção, seus fundamentos de natureza moral, política, religiosa e cultural. De certo modo, da mesma forma acontece na outra ponta da corda, pois em sociedades democráticas, a educação precisa reproduzir os seus princípios e valores, de modo que não exista qualquer incompatibilidade entre ambas, sociedade e educação. Esse problema, foi apresentado por Florestan Fernandes, em “O Desafio Educacional” (2020), pensando os obstáculos que a sociedade e a educação brasileira teriam de enfrentar no processo de transição para a nova república, entendendo que a democratização do acesso e dos meios de permanência na escola eram prioritários, mas a mudança de perspectiva com que se pretendia formar teria um peso determinante na construção de uma sociedade mais ou menos democrática.

No Brasil, a partir de 1984, com o colapso da ditadura empresarial-militar, a perspectiva com que se organizava a educação escolar passava por momentos de tensão, já que nessa fase de transição entre o regime de exceção que chegara ao fim e a construção de uma sociedade pautada em outra forma de governo, as contradições sociais tanto do velho modelo quanto do novo que se pretendia construir estavam expostas à superfície, de modo que se pudesse enxergar sem muita dificuldade. Um certo consenso era compartilhado por sujeitos individuais e coletivos de diferentes espectros políticos: a certeza de que a experiência destrutiva produzida pela ditadura empresarial-militar não poderia se repetir (Fernandes, 2020).

Nessa direção, as instituições deveriam ser reformadas, mas os indivíduos deveriam ser preparados para construir e compartilhar o cotidiano de um modelo de sociedade totalmente diferente do anterior, ao menos no campo do discurso. Essa mudança passava prioritariamente por repensar a formação, considerando, sobretudo, a luz do que propunham as organizações sociais que tomavam as ruas em luta, uma mudança radical no modo como se pensa e pratica a formação no país, orientando as reflexões e políticas, tomando como referência um conjunto diferente de princípios e valores, onde as massas deveriam ter uma participação ativa e politicamente consciente. Por esse motivo, os setores mais mobilizados da sociedade assumiram a garantia de educação escolar e não escolar como bandeira, de modo que essa formação pudesse sedimentar o caminho de construção da nova república (Gohn, 2009).

Dilemas como esse não são uma particularidade da nossa realidade. A sociedade alemã, considerando as particularidades de cada realidade, viveu o mesmo dilema em um contexto histórico diferente, narrado por Theodor Adorno (1995), em inúmeros ensaios publicados em “Educação e Emancipação”, pois, ao final da Segunda Guerra Mundial, com o colapso do

fascismo e a experiência destrutiva dos campos de concentração, com encarceramento e eliminação em massa de seres humanos, a educação nacional alemã tinha a necessidade de passar por uma profunda revisão, de modo que conseguisse superar o trauma deixado pela experiência e ao mesmo tempo estruturar outra forma de educar que aquele tipo de evento não se repetisse.

De acordo com as contribuições de Adorno (1995), a primeira providência educacional para que a experiência destrutiva fosse coletivamente superada consistia em entender criticamente as condições e processo que possibilitaram sua existência. A partir daí, caberia pensar uma formação que possibilitasse indivíduo autonomia e pensamento crítico reflexivo para perceber processos semelhantes e impedir seu desenvolvimento. Nesses termos, uma das principais preocupações de Adorno nos debates travados com Becker se voltava para a questão da autonomia. Especialmente porque ele considerava a capacidade de tomar decisões autônomas como uma das principais características que os indivíduos deveriam desenvolver para construir uma sociedade verdadeiramente democrática e protegida do fascismo enquanto ideologia e projeto de realidade aceitável.

A autonomia estava relacionada à capacidade do sujeito de fazer suas escolhas conscientes e independentes do que pensam seus tutores, produzindo uma perspectiva que se diferenciava de tudo, por se tratar de olhar independente e politicamente coerente, mas que se aproximava de suas experiências com o mundo a sua volta e com os outros indivíduos que compartilham esse espaço. Perceba que nessa perspectiva a construção de uma sociedade democrática não é uma construção meramente formal, não se resume a materialização de um arcabouço legal que estabelece limites jurídicos e políticos que precisam ser rigorosamente respeitados sem contestação. Já que para indivíduos relativamente autônomos questionar a realidade faz parte integral de seu ofício. Sem a maturação dessa característica fundamental seria impossível construir uma sociedade democrática de fato.

Cabe destacar que a democratização da sociedade passava essencialmente pela democratização da educação, algo semelhante ao que defendia Paulo Freire (2006), em “Educação na Cidade”, quando assume o cargo de secretário municipal de educação da Cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina. Ou com as ideias defendidas por Florestan Fernandes (2020), quando na condição de intelectual politicamente engajado, percebe que existiam inúmeros desafios que a sociedade brasileira deveria enfrentar para produzir um sistema de educação que atendesse as demandas da sociedade e do indivíduo de maneira

simultânea, alimentando o pensamento crítico e voltado para transformação progressiva da realidade social em que vivem.

Para esses três intelectuais (Fernandes, 2020; Freire, 2006; Adorno, 1995) a construção de uma sociedade democrática passava pela formação de indivíduos que pudessem participar de maneira consciente desse processo de construção. Sendo assim, para que a educação cumprisse essa função ela deveria ser fundamentada na realidade social. De modo que ela fosse o nosso objeto de reflexão e o nosso horizonte de mudança. Perceba que tomar a realidade como ponto de partida é diferente de assumir o ponto de partida como ponto de chegada, considerando que o realismo puro não basta, já que no processo de reflexão e formação a realidade precisa se encontrar com a imaginação, considerando que aquilo que é novo ainda é a expressão de um desejo não vivido, mas imaginado e projetado tanto no plano da experiência intelectual quanto no plano da experiência onírica.

Para nós, não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças de classes populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informada e formar-se de acordo com os avanços da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feito”, com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não conhecimento novo que, produzido, se apresente isento de vir a ser superado (Freire, 2006, p. 45).

Se a formação não seguir essas premissas dificilmente o seu resultado poderá subsidiar qualquer processo de mudança. E é nesse ponto que vale a pena explorar, principalmente por entender que a nossa experiência social é marcada por inúmeras fraturas que foram produzidas de maneira violenta. Na nossa leitura, a ditadura empresarial-militar produziu uma ruptura significativa naquilo que a gente entendia como projeto de país, no momento em que a possibilidade de construção de um país diferente ainda se apresentava de modo viável. De acordo com Roberto Schwarz (1987), a ditadura produziu uma experiência traumática que mudou radicalmente o rumo que a sociedade brasileira assumiu enquanto projeto, rompendo o fio que liga história e memória social, indivíduo e sociedade, realidade material e desejo de mudança.

E por mais incrível que isso possa parecer, depois de toda violência que foi canalizada contra as massas durante os anos de ditadura empresarial-militar, a sociedade brasileira ainda foi capaz de retomar, de maneira pouco articulada, sem um panorama muito claro sobre seu passado recente, o desejo de construir um país mais inclusivo, que ultrapassasse os limites

formais impostos pela forma democrática que a gente conhece. As lutas sociais dos anos de 1980 mostraram a nossa capacidade de resiliência, o nosso desejo reprimido de experimentar um mundo substancialmente diferente daquilo que havia marcado os últimos 20 anos. E mais uma vez as massas foram colocadas para fora do processo. O que não significa que o desejo tenha sido totalmente sublimado.

A redemocratização, em 1984, foi outra vez realizada “por cima”, na tradição da “revolução passiva”, sem sangue, mas também, como diria nosso clássico da música popular, sem “choro nem vela”. Confirmava-se a capacidade do Brasil alquimista de transformar chumbo em ouro. Mas as dobras desse futuro que não chegava escondia uma realidade que estava longe de se parecer com a imagem ideal [...] (Oliveira, 2018, p. 71).

É nesse contexto que as experiências formativas produzidas pelos organismos multilaterais entram. A ideia da reforma educacional levada a cabo no mundo ocidental pós 1990 possui um caráter contra-insurgente, com a nítida finalidade de soterrar todas as experiências sociais de luta recentes. A ideia era produzir uma formação genérica, desvinculada materialmente de qualquer realidade transformável.

O marco histórico que determina a adoção a esse conjunto de mudanças toma sempre a década de 1990 como referência, considerando a influência do Banco Mundial e da Unesco na organização e condução da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada entre 5 e 9 de março, em Jomtien, na Tailândia. Ideologicamente a ideia de organização de uma conferência mundial para discutir o tema da educação no ocidente apresentava ao mundo, em tese, uma forma mais democrática de deliberação dos rumos compartilhados que os sistemas nacionais deveriam adotar. Sugerindo que todos os países teriam uma participação ativa e seus votos de adesão ou não teriam o mesmo peso. Assim, as decisões tomadas no evento seriam revestidas de relativa legitimidade por conta do modelo adotado, satisfazendo forças políticas de diferentes espectros ideológicos.

[...] a forma discursiva democrática, em todas as institucionalizações imagináveis, não expõe a sua essência como “liberdade” (liberdade decisória) em si, mas tão somente como coerção decisória dentro da forma coercitiva da sociedade da mercadoria. A liberdade democrática é idêntica à coerção ditatorial: para validar a chamada “vontade livre” para sempre na forma da valorização do valor abstrato, o universo democrático é delimitado por “lei”, assim como o universo físico é delimitado pela velocidade da luz (Kurz, 2020, p. 28).

Nesse sentido, a aparência democrática se restringia apenas à aparência, já que a falta de adesão ao conjunto de reformas proposto limitava radicalmente as possibilidades de tomada

de crédito junto aos organismos multilaterais, seja junto ao Banco Mundial, ou ao Fundo Monetário Internacional. Assim, as reformas deveriam acontecer, pois a não adesão significava alongar os efeitos nocivos produzidos pelas crises financeiras que explodiram na década anterior. O que parecia estranha era a determinação do Banco Mundial em colocar as reformas educacionais em prática.

Estranho apenas para os mais desavisados. Afinal, a partir da gestão de Robert McNamara, entre 1968 e 1981, as políticas adotadas pelo Banco Mundial mudaram completamente de perfil (Santos, 2024) – já que na ocasião da fundação do Banco, em 1944, sua atuação estava focada na recuperação das economias europeias envolvidas ou afetadas pela Segunda Guerra Mundial. Na segunda metade dos anos de 1960, após a derrota acachapante sofrida pelos Estados Unidos da América na Guerra do Vietnã, a perspectiva é radicalmente alterada. Ao assumir o Banco Mundial, em 1968, Robert McNamara, elabora um plano estratégico para atuação do organismo multilateral no mundo, de modo que suas ações pudessem sedimentar a influência estadunidense principalmente entre seus vizinhos mais próximos e ao mesmo tempo inibir a adesão dos movimentos insurgentes ao pensamento comunista.

A percepção do presidente, avaliando sua experiência militar a frente da secretaria de defesa liderando a campanha no país asiático, era de que a forma de intervenção dos Estados Unidos da América deveria mudar, substituindo progressivamente as ofensivas militares por formas de atuação e intervenção mais sutis, de modo que essa atuação fosse quase imperceptível e conquistasse aderência entre os locais, reduzindo o risco do surgimento de novos movimentos de resistência (1968).

É nesse contexto que o Banco Mundial passa a observar a educação como política estratégica. De acordo com Roberto Leher (2015), essa seria a primeira vez que o binômio educação e segurança aparecia na mesma frase nos documentos do Banco. A proposta era entrar nos países estratégicos para política de defesa dos Estados Unidos da América capilarizando o modo de vida estadunidense entre os locais, produzindo formação e difundindo os valores compatíveis com os anseios do mercado mundial. Curiosamente é que, de acordo com Robert McNamara (1968), a estratégia era começar esse processo de formação por dentro, disseminando um conjunto robusto de princípios e valores, primeiro pelos vários espaços de formação vinculados à rede do departamento de defesa, depois atuando diretamente nos sistemas estaduais de ensino espalhados por todo EUA, com a intenção de produzir relativo consenso interno. Fica perceptível que o modo de pensar a formação havia mudado, a ideia de

que cada país pudesse produzir sua própria forma de pensar a realidade e reproduzir isso na formação de seus nacionais deixava de ser considerada como possibilidade. Pois, essa suposta liberdade de pensamento abria espaço para o surgimento do pensamento opositor, que alimentara as lutas por emancipação política em parte da África e subsidiava a luta por direitos sociais na América Latina.

É nesse contexto, é que a Conferência Mundial de Educação para Todos é projetada e tratada como um espaço privilegiado. Já que, assumindo o mote de que a educação passava por um processo de crise incontornável, dada o seu anacronismo diante das realidades do mundo contemporâneo, o Banco Mundial, em conjunto com a Unesco, assume a responsabilidade de conduzir o processo de elaboração dos parâmetros a serem seguidos no planejamento, elaboração e execução das reformas educacionais dos países signatários, focando principalmente na formação das massas dos países ocidentais periféricos e endividados.

Em princípio, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), a ideia era garantir acesso à educação escolar a todas as crianças em idade compatível, de modo que elas tivessem acesso ao ensino eficiente das quatro operações matemáticas e ao domínio de seus idiomas nativos. Atrelado a isso, os sistemas reformados teriam a função de difundir uma série de princípios e valores compatíveis com os interesses e necessidades do mercado mundial. Assim, caberia às escolas, desde os primeiros anos de escolarização, a cristalização da ideia de competitividade, de modo que cada indivíduo fosse tomado como uma entidade econômica independente e responsável por seus sucessos e fracassos, alimentando as perspectivas meritocráticas e empreendedoras, e inviabilizando qualquer processo de associação entre os indivíduos contra os avanços do mercados, que imitasse o modelo de tomada de decisões coletivas assumida pelos trabalhadores durante a Era de Ouro (Streeck, 2018).

Acompanhando a disseminação do discurso meritocrático e da competitividade como princípio, caberia à formação escolar formar indivíduos que fossem reativos ao conflito, que atuassem junto ao mercado de modo colaborativo, entendendo-se como parte da mesma engrenagem e não como um polo oposto, com interesses e objetivos antagônicos. Pensando sempre nos interesses do mercado como parte dos interesses coletivos, considerando que a ele caberia a responsabilidade de garantir qualidade e eficiência aos serviços sob sua tutela, qualidades que os estados nacionais perderam com o tempo.

Essa formação importada, projetada pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, desconectada das realidades locais tinha uma intencionalidade explícita de alinhar

as políticas educacionais que seriam colocadas em práticas nos estados nacionais, signatários da Declaração de Jomtien, com os objetivos do mercado, inviabilizando as possibilidades de reflexão dos sujeitos em formação acerca das realidades nacionais, limitando radicalmente qualquer processo de organização política insurgente e consciente. No caso brasileiro, por exemplo, a educação escolar organizada a partir de 1990, especialmente pós 1993, quando o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993) é aprovado, assume as orientações contidas na Declaração como regra, de modo que as resoluções fossem imediatamente colocadas em prática. Afinal o seu caráter contrainsurgente seria testado na prática, disseminando princípios e valores que, depois de consolidados, impediriam o amadurecimento do pensamento crítico, limitando as possibilidades de que novas experiências de organização popular, como as que aconteceram na década anterior, voltassem a se repetir.

A educação escolar, alinhadas às necessidades do mercado, tanto nas suas frações nacionais quanto internacionais, não poderia produzir sujeitos autônomos, como apontava Theodor Adorno (1995). A ideia era produzir um indivíduo, no sentido mais liberal do termo, que funcionasse e se movesse pelo mundo tomando como aliado apenas as representações institucionais do capital, sendo totalmente reativo a qualquer outra entidade ou indivíduo fora dele. Nesse sentido, a experiência de construção de uma sociedade democrática entrava em suspensão por conta da inexistência, ou da existência precária, de um sujeito autônomo e suficientemente livre para assumir suas escolhas de maneira consciente.

Assim, qualquer pretensão de alcançar algum nível de liberdade intelectual e expressão de pensamento crítico esbarrava na conceituação formal da democracia como reino exclusivo de um modelo de liberdade meramente formal.

[...] a liberdade de comprar e vender como sujeito da mercadoria, e a liberdade de negociar sobre as regulações institucionais e condições de compra e venda (sistema jurídico e legal, representação e mediação de interesses mercantilizados, transferências infraestruturais e sociais etc.), mas não a liberdade de ser um indivíduo diferente do sujeito da mercadoria (um eterno comprador-vendedor) (Kurz, 2020, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões de Roberto Schwarz (1987) e Eduardo Coutinho, especificamente exposta em “O Cabra Marcado para Morrer” de certo modo contribuem para que possamos formular reflexões sobre o papel das rupturas e contrarrevoluções na nossa formação social dicotômica. Ficando a imagem de que algo poderia e deveria ser realizado, mas que fora interrompido de forma brusca e violenta, capaz de, por força de toda sua energia traumática canalizada contra

os anônimos insurgentes, promover rupturas e fraturas irreparáveis. Eduardo Coutinho, em “O Cabra Marcado para Morrer” (1984), narra a vida de Elizabeth Teixeira e seus filhos, após a morte violenta de seu companheiro, João Pedro Teixeira, pela fração da sociedade civil que compartilha com os agentes do Estado relativa inclinação à violência como forma de resolução dos conflitos políticos. Passados 20 anos da morte do líder camponês, o colapso da ditadura revelava outro Brasil, sem nenhum fio que o ligasse ao seu passado próximo, sem memória e com uma história totalmente diferente do que poderia ter sido. Mas a resiliência da família de João Pedro Teixeira, que não conseguia mais rememorar as lembranças do tempo de luta, bem como da sociedade brasileira, que sem saber ao certo o ponto de partida, tentava reconstruir uma nova experiência, que para ter sentido precisava ser completamente diferente do que se tinha marcado sua realidade social recente.

Saindo em busca dessa construção percebe que o caminho era mais turbulento e, embora protagonizasse um espetáculo interessante de luta pelas ruas das cidades e dos campos, as classes dominantes, tanto nas suas frações locais quanto internacionais, também estavam mobilizadas para garantir que o processo de democratização pudesse acontecer sem o protagonismo dos homens e mulheres que ocupavam as ruas. O pacto social, que resultou em uma democratização truncada (Fernandes, 1986), foi o primeiro passo nessa direção.

E por mais que tenha surtido o efeito desejado, os reflexos daquele período de luta se materializavam na forma de direitos sociais e políticas sociais públicas, bem como de um arcabouço legal que poderia lhes sustentar por algum período. A segunda ofensiva engloba a eliminação simultânea da memória dos eventos e do regramento que sustentava o direito social. Nessa direção, na virada para a década de 1990, o campo liberal organizado lançou uma forte ofensiva contra o Estado, focando principalmente nas suas capacidades de assistir a população mais pobre. As reformas atacavam direitos, estruturas, princípios e valores.

É nesse contexto que a reforma educacional acontece, afinal o desmonte das estruturas e o ataque ao direito não seriam suficientes para apagar as memórias deixadas pelas lutas sociais recentes, ao contrário, poderiam fazer emergir toda mobilização novamente. Assim, a reforma educacional, orientada pela Declaração de Jomtien, sob a tutela do Banco Mundial e da Unesco, teriam a tarefa estratégica de descolar a formação da nossa realidade social, transformando a educação em uma experiência puramente intelectual, voltada apenas para a ilustração e salvação do próprio indivíduo, sem nenhuma pretensão de construir algo além disso. Essa educação contra insurgente teria a tarefa de sublimar de vez o desejo que a sociedade brasileira, nas suas experiências históricas recentes, havia manifestado de mudar radicalmente o seu próprio rumo.

Essa ruptura traumática, produzida na base da violência sutil, eliminando e separando memória e história, mudou completamente as nossas perspectivas de futuro e possibilitou o fortalecimento progressivo do pensamento liberal por aqui, e permanece presente todos os dias, nas suas versões mais ou menos ortodoxas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANTES, Paulo. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. (Coleção Baderna).

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 383 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KURZ, Robert. **A democracia devora seus filhos**. Tradução de Javier Blank, Marcos Barreira, Fabio Pitta e Mariana Kuntz. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19-30, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

LUXEMBURGO, Rosa. Greve de massas, partidos e sindicatos. In: LOUREIRO, Isabel (org.). **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos**. Tradução de Isabel Loureiro. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MCNAMARA, Robert. **A essência da segurança: reflexões de um secretário da Defesa dos Estados Unidos**. São Paulo: IBRASA, 1968.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ONOFRE, Gabriel. Friedrich Hayek e os liberais brasileiros na transição democrática. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, v. 5, n. 10, p. 194-216, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchv15n10.2014.0011>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/criticahistorica/article/view/2956>. Acesso em: 13 jul. 2026.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Estado de Sítio).

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Leandro Machado dos. Formação e deformação: conexão e desconexão no contexto de experiências deseducativas. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.62236/missoes.v10i2.338>. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/338>. Acesso em: 13 jul. 2026.

SCHWARZ, Roberto. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. Tradução de Marian Toldy e Teresa Toldy. São Paulo: Boitempo, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 jul. 2026.