



## CONFERÊNCIA

# ESTADO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem<sup>1</sup>

César Nunes<sup>2</sup>

### 1. Introdução

*O sucesso de um movimento de socialização da instrução depende de fatores sociais e políticos, e o sucesso de um movimento social e político revolucionário depende do grau de institucionalização de um sólido sistema de instrução. (Karl Marx, 1859)*

Para entender a prática social da Educação precisamos decifrar a sociedade que a constitui. Nessa mesma linha, para identificar as marcas dessa sociedade, o caminho indicado pela ciência e pela ação política tem sido a direção de reconstituir os processos econômicos e de buscar reconhecer os determinantes políticos que engendraram essa formação social, ao longo do tempo. Essa é nossa premissa interpretativa, a ser acompanhada no presente artigo. Nossa intenção consiste em buscar apresentar os movimentos e as ideias, a efetivar contraposições de natureza econômica e as disposições de natureza política, que foram estruturas matriciais de produção de nossa identidade como país, como civilização ou como sociedade. Depois dessa interpretação, nosso escopo consiste em buscar articular essas recomposições matriciais para caracterizar e interpretar a encruzilhada histórica e política, aberta pela década ora iniciante, para cotejar os passos e os enfrentamos no campo da Educação,

<sup>1</sup> Conferência realizada na Sessão comemorativa de 10 anos da Revista *Êxitus* em 2021.

<sup>2</sup> Livre docente em Educação, professor titular de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, Brasil, é Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA e diretor do Instituto Nacional de Pesquisas e Promoção dos Direitos Humanos. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-3548-9486>. E-mail: [cnunes@unicamp.br](mailto:cnunes@unicamp.br)



das políticas públicas educacionais e da organização do campo de pesquisa e da formação de professores da Educação Básica e Superior do Brasil. Tomamos como consensuada a presença de duas grandes políticas públicas de Educação, recentemente formuladas, contrapostas e integradas, algumas vezes mais esclarecidamente, outras vezes mais tácitas ou subliminares, em disputa histórica, ideológica e política, na atualidade da pauta da Educação no Brasil. Temos a intencionalidade de que essa reflexão seja complementar aos esforços para resistir e constitua possível motivação para continuar a luta, histórica e política, por uma Educação pública, laica e universal, reclamada pela sociedade brasileira ao longo de sua existência.

Compreendemos a Educação como uma prática social e histórica de produção da condição humana para a vida em sociedade. Desse modo, buscamos a inspiração inicial do presente ensaio nas palavras de SEVERINO (Severino, 2019):

Com efeito, a finalidade última do processo educativo é exatamente o de atuar sistematicamente com vistas à plena realização do humano nos indivíduos que constituem a espécie. A educação se tornou uma mediação objetiva necessária uma vez que os indivíduos não nascem “prontos e completos” em nossa espécie, ao contrário do que ocorre nas outras espécies de seres vivos. Como já se costuma dizer correntemente, o homem não nasce homem, ele precisa tornar-se homem. E isso, obviamente já vai ocorrendo com a própria vivência dos indivíduos em seus grupos socioculturais. Mas à medida em que a vida social foi ganhando complexidade, ela passou a exigir que esse objetivo fosse buscado de forma intencional e sistemática, donde a iniciativa de criação de procedimentos e mediações institucionais de educação. A razão de ser da educação tanto sob sua dinâmica informal como sob sua forma institucional é ser prática mediadora da humanização, o que vem a significar a transformação dos indivíduos naturais em pessoas culturais (SEVERINO, A. J, in NUNES, Cesar A e GOMES, Catarina, 2019, p. 43).

Fundadas essas coordenadas antropológicas, reconhecemos que as dimensões da educação e da sociedade integram-se, articulada e dialeticamente e, nesse sentido, não se pode analisar a educação sem considerar os bastidores que a configuram e que se constituem em fatores que determinam a denominada *ontologia* da própria sociedade. Nesse movimento e, conseqüentemente, nessa pressuposição, chegamos à



compreensão da dimensão *derivada* da Educação, isto é, a educação somente poderá ser entendida se tomarmos as estruturas basilares que a determinam ou, ao menos, a condicionam. O recurso à Filosofia, como campo de investigação, é uma exigência da potencialidade de efetuar uma reflexão de *conjunto*, de *totalidade* e de *radicalidade*, como temos entendido a natureza da pesquisa filosófica, ao mesmo tempo em que, como nos apontam Levecque e Best (1974), tomamos por base os pressupostos de que:

A práxis humana, à qual pertence a prática educativa, pode certamente, ser esclarecida pela análise psicológica e pela análise sociológica, mas essa práxis não pode ser inteiramente elucidada, nem fundada na razão, sem o recurso à reflexão ética e à busca filosófica dos fundamentos da moralidade. (...) Busca o estabelecimento de princípios básicos, condições de possibilidade da educação, reflexão ética, assim se apresenta, em primeiro lugar, o recurso global à filosofia, quando se trata de compreender o ato da educação. A filosofia, se recorrermos a ela, tem, com efeito, uma tarefa de elucidação, mais que de respostas. (LEVECQUE; BEST, 1974, p. 99-100).

3

Assim, ratificamos a premissa de que a Educação não pode ser analisada sobre suas bases próprias, não se encontram justificativas estruturais na consideração da Educação em si mesma. Podemos procurar esse delineamento pelas marcas políticas, pelas expressões culturais, mas prevalece sempre, como determinação de método, a consideração sobre os fundamentos das formações econômicas estruturais que, imbricadas nas lutas políticas, definem a dialética da Educação.

## **2. Três paradigmas de organização política autoritária e de formação econômica exploratória**

Nessa dialética histórica, o que reconhecemos como sendo próprio de nossa constituição como *cultura*, no sentido etnoantropológico do termo, como um país peculiar e como uma singular sociedade chamado Brasil, somente será percebido se buscarmos reconstituir as marcas profundas de nossa identidade econômica e política. Esse é o princípio basilar de nossa proposição reflexiva e, nessa exposição investigativa, buscaremos efetuar



um coerente resgate *histórico-crítico* dos modelos de organização econômica e política que marcaram nossa trajetória ou nosso percurso temporal, para posteriormente buscarmos decifrar as complexas identidades do processo educacional brasileiro. Somente depois de empreender essa trajetória buscaremos refletir sobre as matrizes políticas de formação de professores e sobre os movimentos institucionais de organização da educação e da escola no Brasil.

Consideradas essas premissas buscaremos realizar uma sucinta digressão histórico-econômica para encontrar as identidades projetadas sobre a Educação e a Sociedade brasileiras, para então buscar entender o peso dessas matrizes nas políticas educacionais que se enfrentam no percurso histórico e novamente se confrontam na atualidade.

O *acontecimento* Brasil foi constituído a partir da expansão ultramarina mercantilista europeia, no limiar do século XVI, que se acentuava como um esforço de acumulação capitalista primária, protagonizado pelo Estado Português, emergente e contraditoriamente dinâmico naquela conjuntura. O Mercantilismo<sup>3</sup> é hoje reconhecido como um estágio de acumulação de capital, exigido como dado material para a produção do que, mais tarde, seria reconhecido como o processo de *industrialização* e definiria o acentuado modelo de *urbanização*, próprio das sociedades capitalistas emergentes. Fomos constituídos como uma economia periférica, engendrada sobre um modelo de colonização barbaramente violento, predatório e agressivo, que conceituava o projeto de colonização econômica como a produção autorizada de uma redenção civilizatória de natureza religiosa (RIBEIRO, 1977). A dominação geográfico-espacial e histórico-política impõe-se pela aliança entre as intencionalidades do Estado-Mercador português dos séculos XV (1500) a XIX (1822) e as

---

<sup>3</sup> Define-se por Mercantilismo o regime econômico pré-capitalista baseado da extração de minerais (ouro, prata), na exploração de matérias primas, na produção de trocas e vendas de insumos e de mercadorias, predominante nos séculos XIV a XVI, capitaneado pelos Estados europeus, exploradores e mercadores, que se tornou o modo de acumulação mercantil primitivo para o posterior desenvolvimento do modo de produção capitalista.



determinações singulares da legitimação do catolicismo tridentino<sup>4</sup>, restauracionista e reacionário, com necessidade de refundar sua logística no *novo mundo*, abalada pelo avanço do modelo protestante na Europa e pelo crescimento das teses proto-iluministas ou burguesas.

O cenário inaugural de nossa investigação é a consideração histórica e crítica da experiência econômica, política, cultural, social e educacional do Brasil. A educação brasileira somente será compreendida se pudermos explicitar os condicionantes históricos e políticos – como já dissemos – que marcaram sua gênese, instigaram sua dinâmica e constituíram, assim, sua identidade.

O pacto colonial que Portugal nos impôs definia a identidade da Educação e da Escola, na logística da exploração mercantilista e da doutrinação salvacionista tridentina, assumida pela hegemonia da Companhia de Jesus, aliada do Estado Português. A chegada dos portugueses nessas “terras cálidas”, legitimada pelos tratados jurídicos europeus daquele momento histórico, somente será entendida se levarmos em conta as necessidades econômicas do Mercantilismo, regime dominante naquela conjuntura, como já afirmamos. Do ponto de vista cultural, na tradição clássica, o século XVI é reconhecido como o tempo da afirmação do Humanismo, do Renascimento, dos ideais de *beleza*, de *liberdade* e de *exaltação do Homem*, da *Razão* e da *Dignidade da vida*, na Europa central. Mas, para nossa gênese histórica, esse cenário não se efetivou.

Oliveira (1984) afirma que, das três grandes linhas que marcaram o alvorecer da Modernidade e que configuram o Renascimento, a saber, a *primeira linha*, a que proclamava a *busca da felicidade humana*, através dos utopistas como Thomas Morus (1478-1535) e Tommaso Campanella (1568-1639), entre outros, como paradigmas; a *segunda linha* como aquela que afirmava a *proeminência da Razão*, com Erasmo de Roterdã (1466-1536) e Juan Luis Vives (1493-1540), entre outros, culminando na *terceira linha* que

---

<sup>4</sup> Trento (1545-1563), cidade italiana, tornou-se a sede e o símbolo de um Concílio da Igreja Católica, de inspiração reacionária, que definiu dispositivos, práticas doutrinárias e pastorais de sua revisão logística no mundo a partir das críticas e acusações de perda da hegemonia religiosa europeia.



se expressava pela afirmação da *onipotência do Estado*, definida por Giovanni Botero (1544-1617) e Nicolau Maquiavel (1469-1527), entre outros, herdamos tragicamente somente esta última. Afirma, referindo-se a Portugal e à sua indelével marca na identidade política do Brasil-Colônia:

(...) O Estado passou a agir tanto no plano econômico quanto no político, sob os princípios da crescente centralização. Tudo está sob sua direção. As iniciativas são suas, os empreendimentos e a administração também são suas. O Estado é onipotente e onipresente. É o grande mercador. (...) o Estado é o foco absoluto do poder (OLIVEIRA, F. 1984, p 98).

Essa determinação política marcaria profundamente nossa engendradora identidade colonial. Como podemos compreender que a colonização portuguesa tenha sido tão avessa ao que havia de avanços e de afirmação dos valores renascentistas, no mesmo continente? Nascemos para o mundo no começo do século XVI, o século de afirmação do Renascimento, o século da afirmação dos valores humanistas, o século do primado da razão e o tempo de preparação do Iluminismo, do avanço das ideias burguesas, com seus conceitos de igualdade e de liberdade. Mas, como pudemos ser constituídos por matrizes políticas e econômicas tão avessas a esse ideal humanista? Como explicar que tenhamos sido engendrados por uma cultura política retrógrada, por uma religião dogmática e unilateral, tendo emergido num século tão carregado de supostas utopias? Essa é a questão que pretendemos acompanhar e buscar responder na primeira parte do presente trabalho interpretativo.

Nascemos colonizados por um pequeno estado chamado Portugal, que era um dos estados mais atrasados na Europa daquele momento histórico. A monarquia portuguesa reunia notáveis avanços tecnológicos sobre um contraditório e anacrônico modelo político, quase que absolutista. A corajosa, porém aventureira, expansão ultramarina, e a quantitativa afirmação mercantil de Portugal, depois de desastrosas políticas econômicas, assim é definida por Oliveira (1984):

(...) Portugal chega ao fim do século XVI na mesma situação em que se encontrava no século XIII: a produção artesanal não sofrera



nenhuma evolução em três séculos. Nos 100 anos que durou o monopólio oriental não se implantou qualquer “fábrica” em Portugal. (...) Uma rubrica importante das importações era a que contemplava o trigo e o centeio. Mas há referências até à importação de ovos. E Gil Vicente, numa sátira representada em 1526, dizia que até a carne vinha da Bretanha e as couves da Biscaia.(...) um depoimento de Clenardo, humanista flamengo que vivia em Portugal dizia – Cá não houvesse alguns flamengos, nem sapatos haveria, nessa hermosa estrebaria.” (OLIVEIRA, F. 1984, p.99-101)

Portugal transplantaria a sua identidade retrógrada para o Brasil, a seu tempo. O projeto colonizador brasileiro foi violento, predatório, marcado pela barbárie e pela degradação, efetuado sobre a destruição da natureza, pela dominação e repressão das populações ameríndias, acrescido da perversa escravização dos africanos (1534), regido pelo modelo econômico conhecido como *plantation*<sup>5</sup>. Vivemos ciclos de exploração da madeira, que nos empresta o nome, referindo-se ao *Pau-Brasil*, uma nobre madeira que gerava lucros para a produção de tintas e de móveis na Europa, depois de intenso extrativismo vegetal das “drogas do sertão”, seguido da monocultura da cana-de-açúcar. Os ciclos que seguem são de exploração mineral, seja das pedras preciosas, seja da extração da prata em alguma parte e do incomensurável ciclo do ouro, abundante e diverso. Já no século XIX teremos o ciclo do café esticando até o Império, e do império até os nossos dias, a continuidade do mesmo modelo econômico, agora reconhecido como *agronegócio*, sustentado sobre a exportação de *commodities*, cantado como se fosse avançado e suposto como altamente desenvolvido. O modelo de exploração econômica do Brasil tem sido sempre variações do mesmo paradigma.

Prevaleceu no Brasil um modelo arcaico, anacrônico, atrasado, de exploração econômica, que não conseguiu acompanhar os passos sequenciais do ritmo do desenvolvimento industrial moderno (NOSELLA, 1984). A economia brasileira continua, ainda hoje, dependente do modelo exploratório perverso, destruidor da natureza, dizimador das riquezas naturais, inescrupuloso na degradação dos grandes ecossistemas, sempre voltados

---

<sup>5</sup> Modelo de exploração econômica agrícola baseado na estrutura latifundiária, na monocultura, manejada por mão-de-obra escravizada, geralmente abundante, desqualificada ou barata, voltada para o mercado externo.



para a produção indicativa para o mercado externo, geralmente manejado com mão de obra escravizada ou subserviente e subalternizada, através de meios predominantemente duvidosos ou ilegais. Essa é a marca do modelo colonial que prevalece sobre nossa identidade cultural e econômica. Acreditamos que podemos definir uma primeira resposta no sentido de reconhecer que somos constituídos a partir da experiência política, gerenciada pelo Estado e pela experiência econômica, determinada pelo trabalho alienado e exploratório. Nosso percurso histórico, definindo o que entendemos por Brasil, reúne a experiência do Estado autoritário, na dimensão política, e integra a produção de uma Economia predatória, no campo das relações de produção.

Assim, um Estado autoritário e uma Economia predatória produzem, conseqüentemente, uma sociedade civil frágil ou fragilizada; a sociedade civil no Brasil é espremida pelo Estado, demiurgo do caos, e pela Economia, ordenadora do suposto progresso e da ordem, gerando uma trilha de destruição e demonstrando uma qualificada capacidade de geração de desigualdades abissais continuadas. Ainda recorremos a OLIVEIRA (Oliveira, 1984) para nos assegurar a trágica determinação de nossa identidade colonial:

(...) Nascidos no seio do Renascimento, contemporâneos dele, o Brasil e os brasileiros não foram, no entanto, coetâneos da Renascença. Mas, além disso, há uma anomalia maior que essa. Historicamente, a Sociedade precede o Estado. O Estado é um produto Social e não um poder anterior e exterior à Sociedade. Os homens o concebem e o constroem, o edificam, e não o Estado aos homens. No Brasil ocorreu precisamente o contrário. Aqui o Estado precedeu a Sociedade, precedeu a comunidade humana (OLIVEIRA, F. 1984, p.102).

A sociedade civil brasileira, cumulativamente, é uma abstração, mas sempre pode ser definida como historicamente subalternizada pelas marcas da relação política autoritária e pelos determinantes da relação econômica exploratória hegemônica. Reconhecemos a determinação de um modelo de Estado, colonialista, prevalecente por 300 anos, impositivo da cultura branca, cristã, católica, efetivada de maneira imperativa, controladora,



escravocrata, patriarcalista e violenta, ao lado de uma economia latifundiária, predatória, exploratória, ambientalmente irresponsável, com incomensurável potencialidade destrutiva, que deixaria indeléveis características coloniais em nossa expressão social e cultural (BOSI,1992).

Em seguida tivemos uma *segunda experiência* de ordenamento político e econômico, a constituição do que reconhecemos como o Império brasileiro (1822-1889). Nesse regime podemos reconhecer uma suposta Independência política sem nenhuma Independência ou consequente autonomia econômica. O desenvolvimento do Império manteve-se sobre a exploração do corpo do negro e da negra, dos indígenas e dos pobres da terra, a massa de excluídos e de explorados. O Império brasileiro escravocrata manteve a fundamentação produtiva no latifúndio, na exploração perversa da terra, na degradação pelo trabalho escravo dos homens e mulheres despossuídos, na condenação dos pobres a toda espécie de desumanização e miséria (PEREIRA; FORACHI, 1987).

O processo tardio de imigração, patrocinado pelo Estado escravocrata, decadente e agonizante, foi somente o ato final dessa tragédia econômica, política e cultural. Podemos dizer que as matrizes do Império brasileiro constituem um segundo modelo de sociedade, de cultura e de identidade social, igualmente um modelo autoritário, parafrásico, representado como “naturalizado” pela hierarquia representada *pelos de cima* que mandam e agem sobre “o rebotalho dos de baixo”, estratificado estamentalmente, baseando-se nas mesmas estruturas que já tinham sido questionadas e abaladas na Europa, continente que experimentava a força histórica das revoluções liberais e mais tarde, dos trabalhadores. Barões, Condes, Viscondes, eram marcas de títulos de nobreza superados na Europa, desde as revoluções napoleônicas, que aqui tiveram grotesca continuidade. O único estado *imperial* nas Américas é o Brasil, o único estado monárquico.

A *terceira etapa* política e econômica de nossa trajetória histórica dá-se com a República, inaugurada em 1889. Mas, *grosso modo*, embora reconheçamos lutas e enfrentamentos de buscas de superação de características coloniais e monárquicas, não temos razões para dizer que



tenha a República emergente efetuado mudanças estruturais, na política e na economia. O estudo da Educação na Primeira República ainda retorna aos desmandos do privilégio (NAGLE, 1974).

A *primeira etapa* da República, de 1889 a 1930, conhecida como a Primeira República ou como a República das Oligarquias, foi sustentada pelo voto censitário (por renda) monopolizado pela minoria proprietária. De outro lado, a maioria, composta pelos analfabetos, não votava, nas eleições oportunistas; as mulheres não votavam, os "sem renda", os pobres, não votavam, somente a alternância entre os grupos dominantes, mantidos pelos interesses da aristocracia rural e pelos emergentes grupos mercantis, triunfava. Igreja, Exército, liderando as Forças Armadas, corporações liberais – eram esses os protagonistas da república da "ordem e do progresso", formalista, artificial e ineficiente. Reconhecemos novamente as silhuetas da sociedade civil, mais uma vez achacada, destituída de autonomia e de liberalidade, a marca republicana desse momento se efetivava na produção dos quadros para o funcionamento do Estado, com ênfase nas carreiras militares, na carreira dos profissionais liberais do Direito, da Medicina e das Engenharias, demandando a criação da universidade anacrônica, tardia e desassociada dos interesses das bases nacionais, eufemistamente chamada por Cunha (2001) de *universidade temporã*.

A *segunda etapa* da República (1930-1985) coincide com a industrialização igualmente tardia e periférica, com relação aos centros de produção do mundo, costurada historicamente com contraditórios ciclos políticos, tais como duas ditaduras perversas, regimes de exceção e de violência política extremada, a do Estado Novo (1937-1945), de conformação populista e fascista, e a Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985), entremeada pela inconstante república populista, o hiato de 1946 a 1964, marcado por eleições contraditórias, industrialização subserviente e urbanização anômala, irresponsável e não planejada ou não-planificada racionalmente. Uma modernização conservadora e autoritária ou tutelar (BAÍA HORTA, 2012).



Algumas características podem ser identificadas na constituição de nossa experiência cultural, econômica e política, social e educacional, nesses tempos e nesses espaços históricos estruturantes de nossa identidade. É possível reconhecer que o Estado brasileiro tem sido uma instituição que se define como sendo, senão o maior, um dos maiores e mais eficientes violadores dos direitos humanos em nossa história política, jurídica e econômica. Sua função tem sido historicamente aquela de organizar o privilégio, tendo como consequência a patente violação dos direitos humanos das majorias. Precisamos reconhecer essa função histórica do Estado para buscar desmontá-la, a partir do avanço dos direitos civis, dos direitos políticos, dos direitos sociais, dos direitos econômicos e dos direitos difusos, compondo uma nova configuração em nossa cultura, a educação para os direitos humanos (NUNES, 2021).

Temos buscado caracterizar uma *terceira etapa* de nossa experiência republicana, pautada entre os anos de 1988 até os nossos *dias-esfinge*, que necessitam de decifrações e de superações urgentes. Não temos o tempo necessário para caracterizar a luta política de recuperação do *estado de direito*, acentuada com a formação de um novo e consequente bloco histórico, acumulado pelo conjunto de forças sociais, desde os resistentes movimentos sociais, as representações sindicais, estudantis, as instituições liberais, democráticas e corporativas progressistas, dando condições para a proposição de uma nova Constituinte e da retomada das liberdades democráticas em longos momentos de tensionamento com os ditadores e com seus serviços tecnocratas. A Constituição Federal de 1988, proclamada por Ulysses Guimarães (1988) como “a Constituição Cidadã”, pode ser tomada como o penhor representativo desse processo político, abrindo uma nova trincheira política em nossa trajetória histórica.

### **3. Estigmas políticos e econômicos presentes nas concepções e matrizes educacionais do Brasil**



Feita essa reconstrução de natureza econômica e política buscaremos integrar as matrizes interpretativas de nossa tensionada luta pela produção de uma educação e de uma escola que acolhesse os direitos de todos os brasileiros e brasileiras, tal como se apresenta a proposta educacional moderna, superando as marcas de concepções da educação e da escola como privilégio, mantida pelas narrativas conservadoras centenárias, próprias de nossa trajetória.

A primeira matriz filosófica e pedagógica que foi construída sobre a Educação Brasileira deu-se com a chegada e com a atuação dos Jesuítas no Brasil, em 1549. A Ordem de Santo Inácio de Loyola chegou ao nosso país, definido pelo Tratado de Tordesilhas (1492) como uma possessão ou uma colônia portuguesa de exploração, junto com Tomé de Souza em março de 1549, aportando na Bahia de Todos os Santos, hoje centralizada na linda e original Salvador, a capital negra do Brasil. Os Governos Gerais buscavam corrigir a empreitada colonial frustrada, as malogradas Capitâneas Hereditárias (NUNES; MATTOS, 2003), que foram um fracasso, com a retomada centralizadora do Estado Português nas iniciativas e nas determinações do processo exploratório colonialista mercantilista. A Companhia de Jesus, Ordem Religiosa Regular fundada em 1534, assumiria um lugar proeminente no modelo colonial mercantilista português que determinaria, em última instância, as características de nossa educação, de nossa cultura e de nossa experiência social. A narrativa de “salvar as almas” tornava-se o pretexto ideológico para reconhecer, dominar e explorar as novas terras, decorrentes da expansão ultramarina europeia, capitaneada pelos portugueses e pelos espanhóis. Viriam nessa mesma trilha os franceses, os ingleses e os holandeses, cada um a seu tempo e modo.

Oliveira (1984) continua a nos orientar, pela precisão de suas afirmações, quando caracteriza a atuação da Companhia de Jesus, em aliança com o Estado Português Mercantilista, ao escrever:

(...) Em 1549 chegavam os Jesuítas que durante 211 anos exerceram o monopólio do ensino no Brasil. Qual foi a reação do Padre Nóbrega diante dos índios? “Todos são bestiais”. E, face a eles, o que



recomendava Anchieta? “Espada e vara de ferro, que é a melhor pregação”. Fomos intelectualmente formados por uma cultura jesuítica, que era uma cultura anti-renascentista. A Companhia de Jesus não via uma nação a educar, mas um mosteiro, um convento sem noviços. E o seu cuidado era prepará-los (OLIVEIRA, 1984, p.102.)

Pablo Neruda (1904-1973) proclamaria, numa trágica expressão, esse movimento econômico e ideológico quando exclamou, em sua poesia de denúncia histórica: *La espada, la cruz y la hambre iban diezmando la familia selvaje* – tese central do *Canto General*, publicado no México, em 1950, traduzida como - *A espada, a cruz e a fome, foram destruindo a família nativa*. Era a materialização do projeto mercantilista colonialista português e da expansão salvacionista do catolicismo tardio, altamente questionado na Europa; síntese que integrava a Cruz do Jesuíta colonizador com a Espada dos exploradores ibéricos, autorizados pelo Estado e pela Igreja. Essa aliança efetuou a primeira grande “política” educacional no Brasil, no dizer de Paiva (1982), estruturada sobre o binômio – *Educação para as Elites e Catequese para o Povo*. Essa matriz colonial criaria uma marca estruturante da educação e da cultura no Brasil: a concepção da educação como *privilégio!*

Temos uma grande admiração por um injustiçado cantor nordestino, chamado **Belchior**, nome artístico do notável compositor e professor Antonio Carlos Belchior (1946-2017), autor de músicas originais e maravilhosas da MPB (Música Popular Brasileira), vigorosa nos anos 1970 e 1980. Vamos destacar uma de suas brilhantes sínteses musicais, denominada *Velha Roupas Coloridas* (1976), verdadeiras aulas de história e de poesia, que diz: “*Você não sente nem vê, mas eu não posso deixar, de te dizer, meu amigo; que uma nova mudança, em breve, vai acontecer. E o que era novo, jovem, hoje é antigo, e precisamos, todos, rejuvenescer. (...) No presente, a gente, o gosto, é diferente, e o passado é uma roupa que não nos serve mais!*”. Evidentemente, temos clareza da significação ontológica, temporal e cronológica, estruturante e orgânica, da constituição histórica do passado, mas aqui o autor refere-se à tradição autoritária, política, excludente, centrada no *privilégio*, que nos marcou o percurso histórico. Nesse sentido, o



passado das violências, da escravização, da obediência subserviente, da imposição religiosa, do patriarcalismo nefasto, são as produções desse passado colonial que não nos servem mais, são roupas que precisam ser retiradas.

No caso da nossa produção histórica reflexiva – a identificação das marcas estruturantes da educação brasileira – precisamos contabilizar essa primeira “roupa”, simbolicamente representada na batina preta do clérigo jesuíta, que assumiria a função social e política de educador das novas gentes e de demiurgo moral do processo exploratório escravizante – de negros e negras, de indígenas, de homens e mulheres pobres -. Nomes como José de Anchieta (1534-1597), Manoel da Nóbrega (1517-1570), João de Azpicuelta Navarro (1512-1557), precisam ser revisitados, com cuidado e acuidade histórica, para decifrar essa primeira matriz da *Educação como Privilégio no Brasil*. O marco institucional e pedagógico dessa etapa é a publicação do ensaio jesuíta *Ratio Studiorum Societas Jesu* (1555-1599), pelo Colégio Romano, no qual se estabelecia um programa de educação civilizatória eurocêntrica defendida pela Companhia. Temos clareza da necessidade de recuperação crítica dessas coordenadas históricas, ainda estruturantes das narrativas educacionais e pedagógicas, institucionais e curriculares atuais do Brasil.

O dualismo jesuíta precisa ser ressignificado, desde quando propuseram uma educação para as classes abastadas e outra educação ou outra prática educativa para as camadas populares subalternizadas, aqui escravizadas e colonizadas. Essa tem sido uma categoria matricial da Educação Brasileira. Nesses dias, testemunhamos uma declaração reveladora do grau de preconceito do Sr. Ministro da Fazenda, o historiônico Paulo Guedes, que teve a desdita de afirmar, em tom de escárnio – “*Até bem pouco tempo atrás até os filhos de porteiros de Hotel estavam entrando nas universidades, com nota zero nos vestibulares!*” – para justificar o corte de recursos para os programas de financiamento do ensino superior, públicos e privados. Uma declaração desonesta que somente revela o grau de ignorância educacional e de preconceito de classe.



Próximo a essa narrativa preconceituosa há outras. Sempre se reveste a narrativa do sucesso pessoal com o falso argumento das dificuldades para estudar e a padronização melíflua da meritocracia individualizada. Todas essas são expressões da hipocrisia e da mentira. Essa clivagem entre duas representações de educação e de escola – uma para as camadas populares, legitimada pelo indicativo do trabalho, outra para as classes médias e abastadas, voltada para o triunfo como profissional liberal, como universitários e similares, ainda hoje encontra eco. Trata-se da mesma diátese que opõe, falsamente, a suposta qualidade da escola privada *versus* escola pública. Os estudos de natureza histórica mostram a artificialidade dessas inverdades. Temos repetido que a educação é o maior símbolo do *apartheid* social brasileiro: há uma escola identificada como sendo própria das elites e outra escola reconhecida como sendo ideal para os pobres e os sujeitos das classes subalternizadas. A batina preta e a palmatória jesuíta poderiam ser os símbolos dessa primeira matriz desigual, dualista, meritocrática e fundada no privilégio, como características do *ethos* da originária matriz ideológica e pedagógica da formação educacional e escolar do Brasil.

O Império brasileiro (1822-1889), nascido do rompimento consentido com a Metrópole Portuguesa, foi um tempo de rearranjo dos interesses das classes proprietárias nacionais, escravocratas e atrasadas, com suas propostas de enriquecimento, de manutenção de seus ritos exploratórios e de consolidação de seus privilégios, agora transplantados para a lógica cortesã nacional, à *brasileira*. A manutenção do regime econômico e cultural escravocrata revelou o caráter pérfido da suposta independência política do Brasil. Mesmo no Império, em suas versões mais supostamente progressistas – não há sociedade avançada sobre o regime da escravização de outros seres humanos – a educação e a escola foram conservadas incólumes, como privilégios das classes dominantes, latifundiárias e comerciais, e dos grupos serviçais e servis a elas integrados, ainda que raras fossem as instituições escolares.



A pouca expansão de escolas de *ler e de escrever*, em algumas cidades litorâneas e de centralidade regional, vedada às mulheres, a ausência de taxas, a inexistência de impostos e de recursos para financiamento das escolas, a solene insensibilidade com a formação escolar, sempre reconhecida como vocação de ricos, brancos e proprietários, prevalece nos períodos imperiais alternados e nas regências, violentas e oportunistas, intercaladas. A precária estrutura educacional e escolar integrava a formação em colégios particulares, predominantemente católicos, com a possibilidade de finalização de estudos em Coimbra e Évora, na Europa, para citar alguns, em busca de títulos acadêmicos que ilustrassem o poderio senhorial econômico senhorial. Lembramo-nos de uma afirmação de Paulo Freire (1921-1997) numa de suas memoráveis aulas, destacadas por Nunes (NUNES, 2019): “*O Sinhôzinho desejava ser Dotôzinho, mais como uma ilustração de seu poder do que efetiva necessidade de formação educacional e escolar!*”. Ou seja, a formação educacional e escolar, nesse universo econômico escravocrata e autoritário, mantinha-se como privilégio de classe e como expressão de ilustração senhorial de classe, sem ser, necessariamente, uma determinação objetiva. O regime imperial brasileiro não guardaria nenhuma alteração no *ethos* da educação como privilégio de classe, introduzido pelo processo colonial. A toga universitária poderia ser a segunda peça de roupa de nosso armário de horrores.

A constituição histórica da República, em 1889, igualmente não logrou alterar a matriz da educação como privilégio. Podemos até mesmo questionar a natureza desse movimento republicano, mas essa tarefa pode ficar para outro estudo. O fato é que a República assumiria algumas posições, a ruptura com o regime do Padroado, a separação da esfera do Estado com a Igreja, a definição do voto – vale lembrar que era o voto censitário – a destituição das escalas de nobreza e de titulação nobiliárquica (viscondes, barões e baronesas) com uma acentuada presença das Forças Armadas no regime emergente, seja pelo protagonismo do Exército Brasileiro e da Marinha, desde a Guerra do Paraguai (1864-1871), seja pelo



exponencial papel que tais oficiais assumiram na deposição do Imperador D. Pedro II (NUNES & MATTOS, 2003). O Marechal Deodoro da Fonseca (1827-1892) assumiria a frente do novo regime, tendo o Marechal Floriano Peixoto (1835-1895) como seu vice-presidente, dois militares que figuram como os dois primeiros presidentes da República do Brasil, esse segundo galgando a presidência depois de 08 meses do precário e conturbado governo de Fonseca (1889-1891), que renunciou, consolidando a presença militar no nascente regime republicano *de fachada*, por assim dizer.

Haveria muito a dizer desses sujeitos institucionais e políticos, mas reservaremos um especial cuidado para caracterizar a atuação do Coronel Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) que, num célebre discurso (BRASIL, 1890, p. 550), como um dos mais influentes idealizadores da república brasileira, notadamente nos anos 1889 até sua morte, deixaria marcas memoráveis. Seu intenso papel no regime permaneceu além de sua morte, com influências que caracterizariam todo o percurso da Primeira República ou da República Velha, também chamada de República das Oligarquias. Há autores que usam a expressão - a República dos Coronéis, outros a tratam como a República dos Governadores. Finalmente, tem prevalecido na historiografia a denominação de República do Café-com-Leite (1889-1930), aludindo ao monopólio das províncias de São Paulo e de Minas Gerais nesse interregno político-histórico, mantido sob rígido controle dos latifundiários e de seus interesses. Os novos interlocutores da República apontam a identificação da pátria, da escola e da própria sociedade com a organização militar. Uma terceira roupa do passado, o fardamento verde-oliva que precisa ser descortinado.

O Coronel do Exército brasileiro Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), depois general e finalmente Marechal, ideólogo matricial e interlocutor da República, expressaria numa frase - atribuída a ele - na saudação das medidas tomadas pelo Governo Provisório como a separação Estado da Igreja, como a aventada chegada à Modernidade, identificando que com o fim do Império, o Brasil não seria mais um *convento* de noviços, e igualmente a escola não seria mais uma espécie de sacristia, a



produzir súditos e fieis, anunciava, então, a partir da República, o ideal de produção da escola como *quartel da cidadania, da disciplina, da saúde e da liberdade responsável*. Mesmo Olavo Bilac (1865-1918), interlocutor republicano, afirmaria constantemente a identificação da escola com o quartel e do quartel com a escola, no debate sobre escolarização e serviço militar, quando discursa:

Queremos que dentro de cada quartel haja uma escola primária; e que ao lado de cada quartel haja uma aula profissional. Ao cabo de seu tempo de aprendizado cívico, cada homem será um homem completo, um cidadão, com sua inteligência adestrada, com sua capacidade armada para o trabalho, com sua consciência formada, com os seus músculos fortalecidos, com sua alma enobrecida. No quartel cada homem encontrará sua completa cultura indispensável. O que é preciso é que esses homens encontrem no quartel oficiais dignos, capazes, entusiastas, moços, ardentes, que sejam exclusivamente oficiais, isto é, educadores e disciplinadores. (...) No quartel, o oficial deve ser como o professor da escola primária: um sacerdote, um diretor de inteligências e dos caracteres (BILAC, 1917, p.108.)

Essas duas metáforas sempre me sugerem interpretações críticas e decifrações trágicas: considerando a afirmação do interlocutor do suposto “novo” regime, deixamos de ser *sacristia*, de ser igreja, para assumirmos a identidade de uma *caserna*, de um quartel, militar e positivista. Positivista sim, pois Benjamin Constant era um membro das “igrejas Positivistas do Rio de Janeiro”, mas esse é outro tema. Temos que reconhecer, por assim dizer, que a primeira identidade da matriz republicana sobre a Educação seja a manutenção do *ethos* histórico da Educação como Privilégio. Mais do mesmo. Uma análise quantitativa dos recursos aplicados à Educação, das iniciativas efetivas, das instituições novas supostamente criadas revelaria dramaticamente o crescimento meramente ilustrativo dessa desarticulada realidade, a escola incumbe-se de ser escola preparatória de quadros do exército, de quadros jurídicos, de quadros médicos, de profissionais das engenharias, mantendo as mesmas características da representação colonial da educação como privilégio.



#### **4. A Educação entre a concepção de privilégio e a emergência da defesa da Educação como Direito – embates históricos e movimentos sociais**

Os movimentos políticos e sociais que estruturaram a década de 1930 precisam ser contextualizados na contradição da ressonância da história europeia, dos contextos oriundos das tensões dos limiares do século XX, os embates entre os países e as forças sociais que deram razão à eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e definiram todas as consequências desse fato estruturante desse tempo histórico e político. No Brasil, em ressonâncias cada vez mais próximas da dialética de uma sociedade industrial emergente, veremos emergir acontecimentos que destacam as transformações estruturais do modo de produção agrário e rural e da acelerada evolução das relações mercantis e industriais, próprias da substituição das importações, impostas pela guerra e pela produção de uma protoindustrialização nacional, em alguns centros urbanos de São Paulo e do Rio de Janeiro, para situar os principais focos (RIBEIRO, 1977).

Um novo *sujeito social* engendra-se nessa nova realidade econômica e política do Brasil, nesse emergente século XX: as classes trabalhadoras urbanas ou as classes operárias e proletárias. Esse sujeito social passou a ser o protagonista de todas as movimentações políticas, econômicas, culturais e educacionais que se seguiram, seja na direção de uma leitura de classe desses rumos, seja na capitulação ideológica e política dessas forças, efetivada pelas classes opositoras e dominantes.

Sem determo-nos na análise aprofundada da dinâmica do processo histórico, em razão dos limites desse estudo, buscaremos caracterizar a luta pela hegemonia política conjuntural efetivada pela liderança de Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) e das frações de classes a ele ligadas e articuladas. Getúlio Vargas representa o ideal de *modernização conservadora* do país, na direção da industrialização e da urbanização sob controle dos interesses nacionalistas, regidos por um Estado forte e centralizador, com marcas de dominação e de intervenção quase que absolutas. No campo da análise sucinta da histórica política Getúlio Vargas



(GV) representaria a superação das forças oligárquicas e coronelistas hegemônicas na Primeira República, pela conquista de poderes e pela imposição de movimentos que determinassem os interesses de novas classes emergentes, a burguesia mercantil-urbana e os empresários nacionais, bem como algumas expressões do capital internacional. Sem dúvidas, depois de ensaios cumulativos, a era Getúlio Vargas - GV (1930-1954) - representou uma política prioritariamente industrializante ou industrialista, urbana e nacionalista, em operação no Brasil. Prevaleceria, sobretudo a partir de 1937, com a decretação do Estado Novo (1937-1945), de perfil fascista, a hegemonia induzida do modelo industrial-urbano nacionalista sobre as forças e os interesses do latifúndio, das oligarquias regionais e de seus interlocutores, até então dominantes. Há registros de alianças fragmentárias e de enfrentamentos. A realidade da industrialização exigia uma nova política educacional e escolar.

Infelizmente, registramos nesse tempo emergente, um amplo debate nacional sobre a necessidade de produção de uma transformadora política educacional no Brasil, mas não tivemos a efetiva produção dessas condições objetivas. Fizemos um primeiro debate nacional, construímos linhas educacionais, curriculares, político-pedagógicas, mas não podemos afirmar que tenha sido produzido uma política educacional de natureza pública, universal e democrática. Marcamos a década de 1930 como a ruptura do *ethos* da concepção da Educação como Privilégio, para engendrar as premissas da concepção da Educação como Direito de todos e Dever do Estado, tal como se efetivara nas democracias modernas ocidentais. Mas, tal ruptura é ainda meramente jurídica, isto é, expressa na Lei, mas não efetivada na realidade material.

De 1930 até nossos dias, o limiar da terceira década do terceiro milênio, temos visto enfrentarem-se essas duas matrizes políticas e ideológicas, no tocante à concepção e à representação orgânica da Educação, como direito de todos e como prática de produção da igualdade, de fortalecimento da cidadania e da democracia, como esfera pública de dignidade e de humanização, sempre em contraposição aos



reacionários argumentos e às esdrúxulas narrativas centradas no privilégio, na meritocracia e na continuidade da injustiça educacional e escolar historicamente praticada.

A primeira grande contraposição dessas duas tendências matriciais deu-se na política educacional adotada por Getúlio Vargas, através das Reformas de dois de seus Ministros Francisco Campos (1891-1968) e Gustavo Capanema (1900-1985). Embora tenha sofrido um intenso patrulhamento da Igreja Católica, que não abria mão do monopólio educacional e escolar que concentrava cumulativamente, junto às elites, desde tempos coloniais, o Estado brasileiro getulista foi abrindo brechas para a produção de um modelo de educação e de escola voltado, agora, para a provisão das necessidades do mercado de trabalho emergente; tardio e, em grande parte, periférico e anacrônico. As reformas educacionais aprumavam a rede pública escolar para a produção de mão-de-obra para o capitalismo incipiente.

A mais importante consciência desse debate consagra-se no documento histórico, e ainda atual, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932*, assinado por intelectuais e educadores do Brasil, liderados por Fernando Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971), Afrânio Peixoto (1876-1947), Lourenço Filho (1897-1970) e Cecília Meirelles (1901-1964, entre outros, que se tornaria um importante protagonista da defesa do direito à Educação de natureza pública, laica, gratuita, universal, estatal e obrigatória, no Brasil. Sua produção, centralizada na defesa da escola para todos, definia a escola e a educação pública como a “fábrica de democracias”, ainda repercute entre nós como um apelo à compreensão da Educação como Direito, como uma afirmação magistral e como uma consolidada premissa histórica e filosófica dessa concepção educacional e escolar. O *Manifesto* constitui o primeiro esforço de produção de uma consciência nacional sobre a Educação como Direito (Brasil, 2010).

Trata-se de conhecida expressão a afirmação de Francisco Campos de que a “*escola deve escandir os talentos necessários ao desenvolvimento nacional*” (Nunes, 2021) conformando a função da Escola a produzir a mão-



de-obra exigida para o novo modelo econômico e social, efetivado pela industrialização nacionalista-desenvolvimentista. A patente industrialização de uma economia periférica e subserviente anunciaria uma escola e um processo e expansão da escolarização com finalidades ocupacionais, como serva do mercado de trabalho, uma concepção da escola preparatória para o mercado de trabalho, na manutenção e na revitalização do dualismo perverso e arquetípico que marcava a origem da organização da educação no Brasil, desde os Jesuítas: uma seria a escola voltada para as camadas populares, na direção de preparar para o trabalho, e outra seria a escola para as camadas médias e altas, na direção de formá-las para seu papel de dominação, para as funções liberais e para o controle das suas próprias empresas e das suas propriedades.

Um primeiro embate dessas duas tendências se dá pela aprovação e consequente homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, protocolada em 1946 e somente aprovada em 20 de dezembro de 1961, como a nossa primeira LDBEN, como se costuma dizer, a Lei 4.024/1961. Os percalços, as idas e vindas, as acusações e defesas de posições entre católicos, integralistas, liberais e conservadores dão-se acentuadamente, até que a Lei foi finalmente aprovada. Podemos considerar que a nossa primeira LDBEN representava uma primeira tradição jurídica de reconhecimento da educação como direito e como exigência do Estado em sua provisão. Era a primeira manifestação de uma legislação moderna e burguesa sobre a Educação. Não nos esqueçamos de que em 1959 um novo **Manifesto** fora publicado, novamente assinado por Anísio Teixeira (1900-1971) e por outros tantos intelectuais, entre eles Florestan Fernandes (1920-1995), Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) e Antonio Cândido (1918-2017), entre outros, dando conta de que não haveria como efetuar uma modernização no Brasil, tão anunciada pelos pacotes econômicos, pelas bandeiras moralistas e populistas, sem uma efetiva universalização e modernização da Educação e da Escola no país. Sobre a Lei finalmente aprovada haveria de manifestar-se um de seus mais intransigentes defensores e interlocutores, Anísio Teixeira, dizendo: “meia



*vitória, mas ainda assim, vitória!*". Podemos constatar como se torna importante a consciência histórica dessas lutas e desses embates para fazer valer uma educação de natureza moderna, de conceitos fundantes eminentemente liberais: a educação como direito, como universalidade, como laicidade, como dever do Estado, como esfera pública, gratuita e obrigatória. Não precisamos apontar que tais virtudes ainda estão sendo buscadas para o Sistema Nacional de Educação, ainda em nossos dias, no começo da terceira década do terceiro milênio, vale lembrar.

Três anos depois de promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os militares, aliados às forças políticas conservadoras e aos empresários, efetuam um perverso, violento e trágico Golpe de Estado (01 de abril de 1964), assumindo o controle do Estado com ilegais mecanismos de exceção tais como os Atos Institucionais, com destaque para o famigerado AI 5 de 1968. Consolidava-se um modelo de desenvolvimento econômico-industrial e urbano de natureza internacionalista, aberto ao capital internacional, dependente dos Estados Unidos da América (EUA) e de seus aliados, soterrando os ideais e as medidas de uma vertente nacional-desenvolvimentista, defendida pelas forças getulistas desde 1930. A ditadura militar promoveu um verdadeiro massacre das ideias de uma *educação para todos*, de uma escola igualitária e cidadã. Paulo Freire (1921-1997) foi exilado, Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995), para citar alguns, e Anísio Teixeira foi assassinado pelas forças paramilitares perversas e golpistas. Em 1971 o Ministro da Educação general Jarbas Passarinho (1920-2016) haveria de promover uma ampla reforma na Educação Básica do Brasil, homologando a Lei 5.692/1971, que, na prática, anularia as disposições de nossa primeira LDBEN de 1961, apontando para outras coordenadas organizacionais e induzindo a outras finalidades sociais da educação e da escola, bem distantes do ideário liberal da primeira. O primeiro esforço para produzir uma educação para todos, politicamente efetivado pelas forças progressistas do Brasil fora praticamente desfigurado e anulado pela ditadura militar e sua legislação tecnicista de 1971.



Com a promulgação da Lei 5.692/1971 organizar-se-ia um modelo de educação e de escola que novamente retomava a clivagem social e as dualidades racionais e organizacionais: uma seria a escola pública e outra seria o perfil das escolas privadas e particulares. Uma seria educação para os trabalhadores, para os pobres, e outra seria a educação privada, para preparar quadros para níveis e estágios do mercado de trabalho e preparar outros segmentos para alçar a universidade pública. Temos ainda que fazer um rigoroso estudo crítico do impacto dessa legislação tecnicista sobre a Educação Nacional.

Em nossa opinião foi a Ditadura Militar que efetivou a desagregação do aventado conteúdo da escola brasileira, foi a ditadura militar que esvaziou o ainda pouco, mas proeminente conteúdo clássico, por assim dizer, da escola brasileira, erigida sobre as reformas do período getulista (GV). A escola de Getúlio Vargas era, sem sombra de dúvidas, uma escola autoritária, seletiva, meritocrática, mas tinha um perfil orgânico mais unitário. Jarbas Passarinho afirmaria, no preâmbulo da Lei que alteraria o Ensino Primário, Ginásial e Colegial para os denominados Primeiro e Segundo Graus (5.692/1971) uma famosa exclamação – *“um novo sujeito bate na porta da escola, a criança do êxodo rural, o Brasil se industrializou, o Brasil se urbanizou, precisamos de uma outra escola, preparatória para o trabalho e para a civilidade social”* – (NUNES; MATTOS, 2003). Esse é o fundamento dessa nova escola anunciada pela ditadura militar. Reestrutura-se, constantemente, a clivagem dualista da proposta de uma educação e de uma escola para o Brasil, dividida institucionalmente e socialmente contraposta.

Essa reforma, denominada como Tecnicismo Pedagógico, seguiu um modelo trágico da ordenação das finalidades da Escola, inspirada nos Estados Unidos da América, a escola preparatória para uma finalidade ocupacional do mercado de trabalho. Vimos efetuar-se o esvaziamento do currículo com a cirúrgica retirada de disciplinas das Ciências Humanas, com a redução de conteúdos de História, de Geografia, de Filosofia, de Sociologia, com a proposição de Estudos Sociais, desfigurando a História e a



Geografia, numa síntese anômala de epistemologias diversas, com a implantação de Licenciaturas Curtas, efetuadas com matérias artificiais em faculdades de fins de semana, como práticas formais de produção de professores proletarizados. Esvazia-se o prestígio social dos professores pela desarticulação de níveis e de graus, promove-se um rebaixamento salarial patente, muda-se até mesmo a representação arquitetônica, do prédio aos moveis escolares, e altera-se a topografia de sua situação urbana, as escolas são feitas em lugares de baixo valor venal, nas especulações imobiliárias urbanas, feitas com o mesmo padrão de construção, similar para escolas, creches, presídios, delegacias, manicômios, escolas de primeiro e de segundo grau, com cimento e blocos, telhas e paredes de amianto precárias, hidráulica de quinta categoria, improvisações de equipamento de esportes, ausência de livros e de bibliotecas, de quaisquer ornamentos espaciais, com a abusada marca de alambrados, grades, portões e controles de toda sorte. Uma escola mais tipificada como prisão do que outra instituição.

A ditadura militar expurgou o prestígio da função social do professor, esvaziou o currículo, destituiu a organização da escola, rebaixou a plataforma salarial docente, degradou a formação de professores, entre outras coisas. Introduziu a merenda escolar e acentuou as práticas médicas, higienistas e de prevenções odontológicas na escola, promoveu o empobrecimento curricular, alimentou a desarticulação pedagógica, definiu a introdução de estruturas taylorista-fordistas na administração escolar, com a fragmentação de atividades divididas entre supervisores, diretores, orientadores pedagógicos e coordenadores, desagregando uma concepção de trabalho coletivo e participativo. As camadas médias, que até os anos 1960 estavam presentes em massa nas escolas públicas, ao ver a entrada desse “novo sujeito” popular, nas escolas, saíam pelas janelas para alcançar a escola privada e preparar-se para o embate final nos vestibulares draconianos, preparatórios para a entrada nas universidades públicas, com poucas e concorridíssimas vagas. Duas escolas novamente se enfrentam, com duas lógicas perversas e desarticuladas entre si, retomando a



educação como privilégio e acentuando a meritocracia contra o simples adestramento social e técnico para o mundo do trabalho. Foi a ditadura militar que esvaziou o perfil tradicional da Escola Brasileira, alterando suas características e suas funções.

## **5. O terreno histórico e a encruzilhada política: Pedagogia das Competências e Habilidades versus Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem**

A extensão desse ciclo de desarticulação educacional e escolar, criado e mantido pela dualidade da atuação tecnicista da ditadura militar, permaneceu até os anos 1980. No limiar dessa década, novas forças sociais, em luta pela recomposição ou melhor, pela recuperação do *estado de Direito*, em lutas pela democracia, pelas Diretas-Já, pelas liberdades amplas, desde a luta pela Anistia, pela volta dos exilados, pela afirmação dos Direitos Humanos, pela denúncia da tortura e dos crimes de sequestro e de violação dos Direitos Humanos no período da ditadura, pela afirmação do direito à Educação, da emergência de um Sistema Único da Saúde, pela demanda por direitos e seguranças no mundo do Trabalho – todas essas bandeiras ocuparam o cenário dos movimentos sociais emergentes. A defesa dos interesses de demarcação das terras indígenas e quilombolas, o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências, a proteção das crianças e dos adolescentes, a luta pelo combate da violência sobre as mulheres, o combate aos preconceitos sexuais e sociais, a questão da defesa do meio-ambiente, dos ecossistemas e da natureza – todas essas demandas explodiram no bojo do bloco histórico que se articulava ao redor do projeto de dar cabo à ditadura e de superar sua nefasta herança, criando condições para abrir perspectivas de uma nova, democrática e diversa sociedade no Brasil. Esse movimento incorporaria a Campanha das Diretas Já (1984), tomando força no seio da opinião pública brasileira e eclodiria na convocação, atuação e homologação da Constituição Cidadã de 1988, no dia 05 de Outubro. Nesse novo marco jurídico lutamos para fazer



um projeto de educação de *qualidade social* para todos, - na Constituição de 1988 há 28 vezes a palavra Educação -, com menções e definições sobre o Direito à Educação, a partir da mais digna definição da mesma como *direito subjetivo e social, dever do Estado e da Família* (Brasil, 1988).

Novamente recorreremos à Filosofia, em seu papel de explicitação dos dados de bastidores e de indicação dos horizontes, tal como nos asseveram os interlocutores Levecque e Best (1974):

A filosofia da educação permite, com efeito, uma compreensão totalizante. (...) A filosofia da educação responde a uma preocupação de coerência. Permite coordenar, numa teoria geral da educação, os dados das ciências pedagógicas. Nessa perspectiva em que o homem, segundo Sartre, se define "por seu projeto", cada filosofia se caracteriza como projeto. Projeto filosófico e projeto educacional se confundem (Raphael LEVECQUE; BEST, 1974, p.7).

Nossa intenção expressa-se na direção de buscar explicitar esses dois projetos que se constituíram em duas proposições de constituição do estado de direito, da economia e da organização da educação, no cenário aberto pela Constituição Federal de 1988.

A marcha da reestruturação da economia, da reorganização da ordem política e da produção de uma nova cultura no Brasil deu-se por diferentes disputas, através de complexos processos eleitorais e de profundos embates de toda sorte. Vimos serem erigidos, ao final dos embates diversos e das singularidades de sujeitos, de protagonismo circunstanciais, dois grandes projetos político-econômicos e dois grandes consequentes modelos de políticas públicas educacionais, curriculares e pedagógicas, diversas entre si, em contraste e, muitas vezes, em patente negação e oposição: de um lado, a produção de um ajuste econômico de natureza neoliberal, levado a cabo pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com uma política educacional de ajustamento da educação brasileira aos ditames dos interesses mercadológicos, produtivistas e neoliberais mundiais e, de outro lado, a emergência de um modelo de economia e de política centrados na distribuição de renda e no combate às desigualdades estruturais, liderado por Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff



(2011-2016), com a produção de uma educação e de uma escola como Direito, assumindo como política pública a prática do Direito à Educação e o reconhecimento dos Direitos de Aprendizagens para todas as crianças, adolescentes e jovens. São dois caminhos, diferentes entre si nos horizontes.

Na decorrência sistêmica da Reforma Neoliberal, operada no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), haveremos de reconhecer o enquadramento das políticas educacionais nos dispositivos do Consenso de Washington (1989) e do Banco Mundial, na inspiração das reformas educacionais da socialdemocracia espanhola, com a criação e realização do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1997) a produção dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1999) e dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNS, 1998) a adoção dos Programas como Amigos da Escola, TV Futura, o desmantelamento do ensino técnico público e a consequente privatização dessa modalidade de oferta de ensino, a massificação do ensino superior privado através da desregulação do mesmo e da adoção de tecnologias de EaD espúrias e superficiais, sem organicidade e sem integração pedagógica. Vimos triunfar ainda as narrativas ao redor das “*competências e habilidades*”, com descritores meritocráticos, com a adoção de parâmetros curriculares de resultados e metas, com a imposição e uma cultura do avaliativismo, com ressonâncias internacionais comparativas (PISA), acentuada pela política de bonificação e de mensuração de índices quantitativos e regulatórios como indicadores de sucesso escolar e de rendimento individual. Sobre essa tendência ou essa matriz político-pedagógica assim expressa SAVIANI (Saviani, 2018) a concepção de “professores” que tal pedagogia neotecnicista projeta:

Tal orientação, sem dúvida, traz consequências para a sociedade e para a educação em particular, pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações. A mesma diversificação de modelos respalda a abertura indiscriminada de faculdade e cursos guiados fundamentalmente pelos assim chamados interesses do mercado, no espírito das “universidades corporativas” que se vêm multiplicando nos Estados Unidos por iniciativa das maiores empresas. Nesse contexto, o



educador, como tal, é ofuscado cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado (SAVIANI, 2018, p. 441).

Essa tendência pedagógica, expressa em adesões formativas e ideológicas do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), através do longo período de hegemonia de Paulo Renato da Costa Sousa (1945-2011) no Ministério da Educação (1995-2003), com sua equipe, perfilada ao ideal neoliberal e altamente imbricada com as forças privatistas de atuação na educação brasileira, assim expressa sua concepção de homem e de mundo, no dizer ainda de Saviani (2018):

(...) a “pedagogia das competências”, apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo, é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2018, p. 437).

Por outro lado, vimos ser produzida, pelos movimentos sociais e pelos quadros de liderança social, nos Governos Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), uma nova política educacional pública no Brasil, que pode ser acolhida e reconhecida ao redor da expressão: *a educação como direito, o direito a estar na escola e o direito a aprender na escola; os denominados direitos de aprendizagem de todos e todas*. Esse segundo bloco se constituiu na primeira década desse milênio até a metade da segunda década, erigindo-se como um bloco histórico que produziria uma emenda constitucional ampliando a obrigatoriedade da escola, que era de 07 a 14 anos, para obrigatoriedade de 4 a 17 anos (Emenda Constitucional 59/2009). Esse movimento criaria o Piso Nacional Docente brasileiro (Lei 11.738/2008), haveria de ampliar o FUNDEF para FUNDEB (Emenda Constitucional 53, Lei 11.494/2007), instituir uma proposta de adição de um 1/3 de hora atividade para os professores (Lei 11.728/ 2008, artigo 4º),



produzir diretrizes curriculares nacionais para todos os graus e modalidades de educação e de ensino (DCN's 2013), investir na ampliação de vagas, de campi, de cursos e de todos os meios de democratização do ensino superior público, além de propor a reconstituição da educação profissional através de um programa chamada PRONATEC (Lei 12.513 de 2011), reforçado com o equipamento da educação profissional constituindo uma rede nacional de IFT's (Institutos Federais Tecnológicos, Lei 11.892 de 2008), a aprovação de 10% do PIB para a Educação Brasileira (PNE, Meta 20, Lei 13.005/2014) e, em última instância, a destinação indicativa de 75% dos recursos advindos da exploração do Pré-Sal para a educação e 25% para a saúde (Lei 12.351 de 2010). Buscamos nesse parágrafo acentuar as principais disposições dessa concepção e dessa política pública de Educação.

Nesse vertiginoso movimento produzimos uma legislação que apontava para a revisão da educação e da cultura histórica dos afrobrasileiros e propunha a reinserção da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Arte, da Educação Física, inicialmente propostas para o Ensino Médio e Ensino Fundamental e, mais tarde, até mesmo para a Educação Infantil. Registramos a originalidade do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial 17/2007 regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, que ampliava a jornada escolar e articulava práticas culturais e sociais de educação integral no espaço da escola, um sucesso pelo país inteiro. Abria-se uma nova concepção da uma Pedagogia da Inclusão, com o reconhecimento da Pessoa com Deficiência e de seus direitos de aprendizagens nas escolas, com a formação de cuidadores, a rearticulação da Educação Infantil sobre práticas de formação humana - brincar, conviver, cuidar, acolher – todas essas realidades implicam no reconhecimento de tantos dos marcos pedagógicos que acenavam para a renovação institucional e curricular da escola e da educação básica e superior no Brasil.

O ponto culminante dessa marcha histórica e pedagógica foi a aprovação do Plano Nacional de Educação, o PNE, LEI 13.005/2014, com vigência projetada de 10 anos, composto por 10 premissas objetivas, 20



metas e 254 estratégias para a Educação Nacional. Ao ser informado da aprovação do PNE retomamos a frase de Anísio Teixeira, agora completa, ampliada, soberba e soberana, reiterando sobre a mesma Lei – “*Vitória inteira, vitória integral, vitória plena!*”. A aprovação do Plano Nacional de Educação parecia anunciar uma nova etapa da produção da Educação e da Escola como Direito de todos e a implementação de uma política pública da educação escolar para todos, no Brasil.

Mas, como vaticinava Drummond – “No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho!”. O perverso e ignominioso golpe de Estado impetrado pelo Congresso, pelos setores aparelhados do Ministério Público e do Poder Judiciário *capitão-do-mato*, orquestrados por uma imprensa nacional mancomunada e irresponsável, por uma atuação contraditória do então vice-presidente Michel Temer (2016-2018), em 2016, depôs a legítima eleita Chefe de Estado e de Governo, Dilma Rousseff (2011-2016) e, na sequência, montou uma farsa jurídica que acabou por acusar, julgar e prender, sem provas, de abril de 2018 a novembro de 2019, o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) para retirá-lo da possibilidade de disputar as eleições marcadas para novembro de 2018. Esse é o enredo de uma tragédia anunciada. Dizia Oduvaldo Viana Filho - *olhar nos olhos da tragédia é começar a dominá-la* – tomamos como lição de mestre trágico esse vivaz axioma.

Consolidado o Golpe, a primeira instância ou prática social a receber intervenções do grupo instalado no Poder foi mesmo a área social e, dentro dela, o campo das políticas públicas de Educação. A votação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 95, de 15 de Dezembro de 2016, também conhecida como *PEC da Morte*, que propunha o “controle dos gastos públicos”, que definia e seria aprovada, congelando por 20 anos os gastos sociais, impôs uma autorização para o corte de investimentos nas áreas sociais e consequentemente, na Educação. NO Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) a tragédia foi determinante, ao congelar a última meta do Plano que afirmava a disposição legal de investir 10% do PIB, numa escala plausível anual, para a realização de todas as suas estratégias e



metas. O corte desse dispositivo, a destruição dos 10% destinados à Educação, próprio da Meta 20, na prática, acabou por destruir ou comprometer as outras 19 metas, porque sem recursos não se faz nada no campo macroeconômico de um país como o Brasil. Ao decretar o congelamento e a conseqüente diminuição de recursos para a Educação o governo golpista impôs a quebra de todos os horizontes de implementação de uma política pública centrada na vontade coletiva de realizar uma educação para todos, de ampliação da educação infantil, de cumprir o marco regulatório da primeira infância, de ampliar a educação inclusiva e de promover a educação integral, na direção de, efetivamente, constituir oportunidades de acesso e de permanência do Ensino Superior para os sujeitos das camadas populares.

Uma série de medidas reacionárias foram sendo tomadas pelo governo golpista: a intervenção no Conselho Nacional de Educação (CNE) nomeando conselheiros biônicos, o esquartejamento da Educação Básica na proposição de uma BNCC parcial e espúria para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (BNCC, 2017), separada da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a desarticulação do ideário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de suas finalidades institucionais, seguidas de uma avalanche de medidas desmanteladoras dos avanços, amiúde anunciados e ainda não efetivados. A recomposição de quadros no Conselho Nacional de Educação (CNE), alinhados aos discursos das “competências e Habilidades” nos permitem reconhecer, como Amaral (2016), quando distingue o conceito de *competências*:

Percebe-se, aqui, uma grande diferença entre a concepção de competência, presente na pedagogia histórico-crítica, e a concepção de competência, difundida na década de 1990, por meio da pedagogia das competências na perspectiva de Perrenoud. Enquanto a primeira compreende a competência técnica do professor, como forma de mediação para que a escola possa desempenhar o seu papel primordial de socialização do saber elaborado, enfatizando, portanto, os conteúdos curriculares, a segunda toma a concepção de competência como o conjunto de habilidades necessárias à resolução de problemas práticos e rotineiros, no intuito de atender aos interesses do mercado



capitalista, reduzindo-se o valor dos conteúdos (AMARAL, 2016, p. 33-34).

A manutenção de mecanismos avaliativistas, a requentada concepção de *competências essenciais* e de seus descritores, a proclamação de fundamentações biologistas expostas sob a concepção da taxonomia de Bloom (Benjamin Bloom, 1956), como inspiração para a produção de tipologias de conteúdos racionais curriculares, o engodo da possibilidade de “escolher a área de conhecimento e de formação” da anacrônica reforma do Ensino Médio, a desobrigação de exigências de formação especializada para atuar na educação e na escola, desde que comprovado o suposto e aventado *notório saber* – todas essas são medidas desmanteladoras da ainda incipiente (des)organização da Educação Básica do Brasil.

## 6. Considerações Finais, ainda assim... abertas ao futuro

Desse modo, ao final dessa digressão histórica e contextual teremos que reconhecer que as duas décadas finais do milênio passado e nessas duas décadas iniciais desse milênio em curso vimos serem engendradas em nosso país duas grandes políticas públicas educacionais e duas consequentes disposições político-pedagógicas matriciais: a Pedagogia das Competências e Habilidades e a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. Nossa compreensão histórica aponta para esse estado de tensionamento da luta pela hegemonia dessas duas grandes matrizes político-econômicas e de suas derivações político-pedagógicas.

Já se passaram cinco anos (2016) dessa inflexão perversa da Educação Brasileira, produzida pelo avanço dos grupos reacionários e de seu oportunismo eleitoral e ideológico. Mas, a dialética da História exige da sociedade brasileira uma definição da correlação de forças desse embate longo, demorado e intenso – a se efetivar – nas decisões eleitorais da década, na reestruturação dos investimentos educacionais e sociais com a necessária revogação da denominada PEC da Morte (PEC 95, de 15 de Dezembro de 2016), com a reestruturação das metas do Plano Nacional de



Educação (PNE, 2014-2024) e reconfiguração de seus recursos econômicos, de suas metas e de suas estratégias. Entendemos que a medida basilar para essa redefinição ideológica, jurídica e social, seria a convocação de uma nova etapa de proposição de um debate nacional sobre uma necessária nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a superar a Lei 9.396/1996, patentemente anacrônica, organicamente desfigurada e já incapaz de ordenar, zelar ou inspirar os passos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Nacional. Para essa realização importa intensificar o debate, conhecer as correlações de forças e afirmar os interesses das amplas maiorias de estudantes, bem como de qualificar os protagonistas em disputa.

No sétimo aniversário do economicamente abortado Plano Nacional de Educação, o PNE, Lei 13.003/2014-2024 temos algumas tarefas essenciais. Precisamos pensar em seu significado e priorizar a reflexão sobre o Direito à Educação. Reconhecemos, em nossa reconstrução histórica, que hoje há dois nichos políticos, sociais e epistemológicos, diversos entre si, que fundamentam as políticas públicas na área de educação, no cenário pós ditadura militar 1964-1985. A Constituição Federal de 1988 foi o ponto de partida dessa fase política e educacional que vivemos. De um lado, vimos erigir uma política pública de Educação centrada na hegemonia neoliberal dos anos 1990, que se materializou em dois instrumentos matriciais: a Lei 9.394/1996 (LDBEN) e o 1º PNE do milênio (Lei 10.172/2001, de 09/01/2001) nos estertores do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2003). Buscamos comprovar, ao longo do artigo, que este nicho tem um acento empresarial, uma concepção neotecnicista e avaliativista, uma ideologia dos resultados, uma indução por bonificação e uma atuação parafrásica, de cima para baixo. O conceito central deste nicho é o ramerrão "competências e habilidades" extorquido de Phillippe. Perrenoud (1944) e de sua obra sobre Educação, sobre avaliação e profissionalização docente.

Outro nicho, que buscamos consolidar no transcorrer do presente artigo, pode ser identificado como aquele produzido pela participação dos movimentos sociais na geração das políticas públicas educacionais,



notadamente a partir da criação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007) e dos demais dispositivos que dependiam desses recursos e dessa escolha política. Trata-se da atuação de um novo bloco histórico no conjunto do Estado (Ministério da Educação) e nas esferas sociais, colegiadas, participativas, circulares e legitimadas em foros populares e políticos. O 2º PNE do milênio, homologado sem cortes e vetos pela Presidenta Dilma Rousseff em 25/06/2014, tornando-se a Lei 13.005/2014, que definiu a pauta da Educação até o ano de 2024, celebrando hoje sete anos, é o principal referencial jurídico, junto a outros, dessa proclamada política pública.

Este nicho nasceu do avanço das lutas e das forças sociais educacionais, no Ministério da Educação (MEC) e nos órgãos de classe dos setores educacionais, e foi responsável pela criação e pela efetivação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, criada pelo Decreto 7690/2012), pela política de Educação Integral efetivada pelo Programa Mais Educação, pela inclusão e promoção dos novos direitos sociais no Currículo da Educação Básica, pela homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, pela criação e manutenção do FUNDEB, pela estruturação do Ensino Fundamental de 09 anos (Lei 11.274/2006), pela votação do Piso Nacional Salarial docente, pelo reconhecimento da necessidade de um terço de horas atividade, pela política curricular da Educação Inclusiva, pela ampliação da obrigatoriedade da escola de 04 a 17 anos, pela determinação de aplicação de 10% do PIB para a Educação e tudo o mais que se articula a esse ethos. Buscamos elencar todos esses dispositivos e seus fundamentos.

Este nicho está centrado no protagonismo dos novos sujeitos sociais (a criança, a mulher, o negro, o indígena, a pessoa deficiente, o grupo LGBTQI+, os jovens, os idosos, os Direitos Humanos e o Plano Nacional de Direitos Humanos (2006), o Meio Ambiente, etc). A educação foi definida como direito subjetivo e social. A inspiração desse nicho é a "Pedagogia da Educação como Direito, a Pedagogia dos Direitos de Aprendizagem, a Pedagogia da Humanização e da Cidadania". Essa política pública articula



duas dimensões: Direito a estar na escola (universalização do acesso), direito a aprender na escola (universalização da Cultura, do Conhecimento, da Arte, da Cidadania).

Reconhecemos que estamos numa encruzilhada política no início dessa terceira década do milênio. Os 03 anos finais do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) são ainda vitais para nossas inspirações e recrudescimento de nossas necessárias lutas. Temos que reconstituir a luta pela hegemonia.

Temos a necessidade política de recuperar o horizonte da Educação como Direito, tal como formulado nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica do Brasil (DCNEB, 2013):

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o direito de garantir, contextualizadamente, o Direito humano universal e social inalienável à educação. O Direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica em considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 16).

Temos hoje um número de 48 milhões de crianças na Educação Básica e contamos com 07 milhões de estudantes no Ensino Superior. Do contingente da Educação Básica 40 milhões estão presentes na Escola Pública e 08 milhões somente na Educação Privada. A escola pública brasileira é o maior instituto, a maior instituição de inclusão social no Brasil. Embora conheçamos as narrativas e os requentados discursos desqualificantes da escola pública, vigentes nesse momento de reacionarismo, temos a clareza de que a Escola que o Brasil precisa realizar é a Escola que acolhe a criança das camadas populares, que reconhece o adolescente oriundo das novas organizações familiares, das complexas



formações ético-religiosas atuais, do impacto das tecnologias digitais na vida cotidiana, da mediação das tecnologias de entretenimento e de comunicação social, em seu existir e conviver. A luta pela Educação é a defesa da sociedade humanizada e justa, sem a Educação resta a barbárie (CHARLOT, 2021). Merecemos apreciar um texto do mestre português Boaventura de Souza Santos que diz:

A democratização da democracia que aqui defendo é parte de um processo mais amplo e radical de democratização das relações sociais que tem como horizonte o longo prazo, embora deva começar hoje sob pena de não começar nunca. Tenho defendido que o sistema político, tal como o conhecemos, é uma parcela muito limitada da vida das sociedades e que estas só se democratizarão verdadeiramente na medida em que a democracia extravasar do campo político convencional e se estender a todas as áreas da minha vida social onde se tecem as relações de poder. Daí a minha definição de democracia: democracia é toda a transformação de relações de poder desigual em relações da autoridade partilhada. Ora, como tais relações atravessam todo o tecido social, a tarefa de democratização da sociedade é imensa (SOUZA SANTOS, 2011, p. 78).

A escola pública resiste, luta incansavelmente, movimenta-se na direção de ser uma escola socialmente justa, pedagogicamente esclarecida, politicamente humanizada e democratizada. Esse é nosso propósito, ao final dessa digressão interpretativa, ampliar o debate na sociedade civil, fortalecer e defender as conquistas das políticas públicas coletivas efetivadas e ampliar a marcha, na direção da sociedade na qual caibam todas, todos e todes.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. **Pedagogia das Competências e o ensino de Filosofia**. Campinas: Autores Associados, 2016.

BAÍA HORTA, J. S. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BILAC, O. **A defesa nacional**. Rio de Janeiro: Liga da Defesa nacional, 1917.  
BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: Imprensa Oficial, 2013.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Art. 72. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1891.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massanguana, 2010.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie**. São Paulo: Cortez, 2021.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org.) **Tratado das Ciências Pedagógicas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U., 1974.

NOSELLA, P. **Modernização da produção e da Escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata**. ANPED, Anais, Caxambu MG, 1984.

NUNES, C. A. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In: NUNES, Cesar Augusto; GOMES, Catarina (orgs). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019.

NUNES, C. A. A educação como direito e o direito à educação na superação do reducionismo profissionalizante conservador, p. 35-62, In CORRÊA, Heitor; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio. **Educação Integral para o Século XXI: cognição, aprendizagens e diversidade**. Bauru: Gradus Editora, 2021.

NUNES, C. A & MATTOS, C. **História do Brasil**. São Paulo: Abril Cultural, 2003.

NUNES, C. A. GOMES, C. (Orgs). **Direitos Humanos. Educação e Democracia**. Jundiaí: Brasília, 2019.

NUNES, C. A. R. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: fundamentos jus-filosóficos dominantes e práticas jurídico-pedagógicas humanizadoras**. Rio de Janeiro: UNESA, Tese de Doutorado, 2021.

OLIVEIRA, F. **Origens e Estigmas da Cultura Brasileira**. São Paulo: Financial, 1984.



PAIVA, J. M. de. **Colonização e Catequese**. Campinas: Editora Autores Associados, 1982.

PEREIRA, L.; FORACHI, M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

RIBEIRO, D. **As Américas e a Civilização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.  
SANTOS, B. de S. Portugal: ensaio contra a autoflagelação. Coimbra: Edições Almedina, 2011.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, A. J. In: NUNES, C. A.; GOMES, C. (orgs). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019.

Recebido em: 04 de agosto de 2021.

Aprovado em: 30 de agosto de 2021.

Publicado em: 24 de setembro de 2021.

