

O caminho pedagógico no Brasil e a Crise Orgânica do Capital

Adelmar Santos de Araújo

Professor substituto no Instituto Federal de Goiás - *campus* Anápolis, professor e pesquisador no Centro de Educação Popular Educação e Pesquisas Econômicas e Sociais (CEPPES) e professor da rede estadual de Goiás. historiaecultura2011@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7370-7822>.

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama da educação brasileira e discutir possibilidades de repensar a caminhada pedagógica no Brasil, concluindo com a recente contribuição de Aluisio Pampolha Bevilaqua: A crise orgânica do capital: o valor, a ciência e a educação. Em termos metodológicos, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Com base em Bevilaqua (2011), (2015), (2017) questionou-se: que caminho pedagógico deve ser proposto à educação no Brasil? Constata-se a importância da articulação pedagógica no ambiente escolar, bem como a compreensão da realidade atual e, a partir desse conhecimento, é possível construir, coletivamente, uma pedagogia e projetar uma escola capaz de elaborar metas educativas que correspondam às necessidades da realidade vivida. O processo histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024) exemplificam bem isso.

Palavras-chave: Pedagogia; Crise de paradigma; Crise Orgânica do Capital; Educação.

Abstract:

This article aims to present a brief overview of Brazilian education and discuss possibilities for rethinking the pedagogical journey in Brazil, concluding with the recent contribution by Aluisio Pampolha Bevilaqua: The organic crisis of capital: value, science and education. In methodological terms, qualitative bibliographical research was carried out. Based on Bevilaqua (2011), (2015), (2017) the question was: what pedagogical path should be proposed for education in Brazil? The importance of pedagogical articulation in the school environment is noted, as well as the understanding of the current reality and, based on this knowledge, it is possible to collectively build a pedagogy and design a school capable of developing educational goals that correspond to the needs of the lived reality. The historical process of the Education Guidelines and Bases Law and the construction of the National Education Plan (2014-2024) exemplify this well.

Keywords: Pedagogy; Paradigm crisis; Organic Crisis of Capital; Education.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo presentar un breve panorama de la educación brasileña y discutir posibilidades para repensar el recorrido pedagógico en Brasil, concluyendo con la reciente contribución de Aluisio Pampolha Bevilaqua: La crisis orgánica del capital: valor, ciencia y educación. En términos metodológicos, se realizó una investigación bibliográfica cualitativa. Con base en Bevilaqua (2011), (2015), (2017) la pregunta fue: ¿qué camino pedagógico debería proponerse para la educación en Brasil? Se advierte la importancia de la articulación pedagógica en el ámbito escolar, así como la comprensión de la realidad actual y, a partir de este conocimiento, es posible construir colectivamente una pedagogía y diseñar una escuela capaz de desarrollar metas educativas que correspondan a las necesidades de la realidad vivida. El proceso histórico de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación y la construcción del Plan Nacional de Educación (2014-2024) lo ejemplifican bien.

Palabras clave: Pedagogía; Crisis de paradigma; Crisis Orgánica del Capital; Educación.

Introdução

Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) foram os fundadores do Materialismo Histórico e Dialético. Em contraposição aos socialistas utópicos, fundaram o socialismo científico. Esses, a exemplo daqueles, não foram estudiosos da educação ou da pedagogia especificamente. Contudo, ao longo do conjunto de sua obra, defendem a emergência do “homem novo”, criticam a insuficiência da instrução popular, caso de Engels na *Formação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, ressalta que a educação é estreitamente dependente da classe dominante, denunciam que a escola é um instrumento ideológico que exprime os interesses socioeconômicos da classe no poder. O “modelo pedagógico” de Marx e Engels introduziu duas propostas revolucionárias na pedagogia contemporânea: a “referência ao trabalho produtivo”¹ e a “afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade”. Além disso, cabe citar a experiência da Comuna de Paris, que por meio do decreto de 2 de abril de 1871, defendia que a instrução religiosa fosse proibida nas escolas, defendia ainda a mesma instrução para todas as crianças no mesmo nível de ensino, fossem ricas ou pobres, procurou realizar a fusão do estudo com o trabalho produtivo, garantia para as mulheres o mesmo acesso à instrução previsto para os homens, além da gratuidade do ensino.

Observa-se a presença direta da educação jesuítica no Brasil por quase três séculos e que as ideias religiosas ainda persistem² em importantes autores progressistas, inclusive

1 “A escola deve fortalecer e aprofundar as predisposições sociais despertadas na criança, revelar para ela que o trabalho é a base da sociedade humana, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-la sentir-se como parte da sociedade, um membro útil” (KRUPSKAYA, 2017, p. 72). Sobre essa questão ver também ARAÚJO, Adelmar Santos de; SILVA, Madalena Pereira da. Educação Comunista e Escola Socialista na Pedagogia de N. K. Krupskaya. REVISTA CIÊNCIA & LUTA DE CLASSES, v. 5, p. 1-19, 2021, 5ª seção do texto: Educação e trabalho produtivo, p. 12-17.

2 Ver Paiva (2015, p. 202): “Malgrado a multiplicidade de teorias que influenciaram de uma forma ou de outra a trajetória da educação brasileira nos séculos XIX e XX, com extensão até os dias de hoje, durante os três primeiros séculos da colonização o processo educativo seguiu praticamente inalterado”.

Paulo Freire, que “expressa a condensação entre a pedagogia tradicional e o escolanovismo inspirada na vertente dialética de Dewey” (Bevilaqua, 2011, p. 233).

O presente artigo tem como objetivo discutir possibilidades de repensar a caminhada pedagógica no Brasil a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Com base em Bevilaqua (2011), (2015), (2017) questionou-se: que caminho pedagógico deve ser proposto à educação no Brasil? Qual o objetivo da escola?

O texto está dividido em quatro seções precedidas por esta introdução, seguida de breves considerações sobre a educação no Brasil: da Colônia à República, ancoradas nos trabalhos de Romanelli (2013), Saviani (2013), dentre outros autores; entre a primeira e a nova LDB, Vieira e Farias (2011); Bevilaqua: “Crise, paradigma e pedagogia no Brasil” (Bevilaqua, 2011); Crise Orgânica do Capital e Educação (Bevilaqua, 2017) que antecedem as considerações finais e referências.

Breves considerações sobre a educação no Brasil: da Colônia à República

A educação colonial no Brasil é compreendida em quatro etapas: a) a fase heroica, de 1549 a 1570. Nesse período ocorre a chegada dos primeiros jesuítas e a morte do padre Manuel da Nóbrega, respectivamente; b) a fase da *Ratio Studiorum*, de 1599 a 1759; c) a fase pombalina, de 1759 a 1808; d) a fase joanina, de 1808 a 1822 (Saviani, 2013, p. 31-32).

Ao discorrer sobre a evolução do ensino no Brasil, Romanelli lembra que a família patriarcal tem representado o sistema de poder desde os tempos da Colônia, cuja base econômica se estabelecia no trabalho escravo, na grande propriedade e na monocultura. Os detentores do poder político e econômico não abriram mão de deter, também, os bens culturais importados da Europa. Dentre esses bens culturais importados, podemos citar os hábitos aristocráticos de vida ou hábitos da camada nobre da coroa portuguesa. “E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus” (Romanelli, 2013, p. 33).

De acordo com Saviani (2013, p. 26), o Brasil entrou no chamado mundo ocidental por meio de um processo que envolveu, de forma articulada, “a colonização, a educação e a catequese”. A escola dos padres jesuítas era, predominantemente, de usufruto de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho. Contudo, nem todos os filhos da classe dominante podiam estudar, como era o caso das mulheres e dos primogênitos. A esses era permitido apenas uma rudimentar educação escolar que lhes dessem condições de assumir a direção do clã e dos negócios da família no futuro. Ou seja, mesmo entre as classes dominantes, era limitado o grupo de pessoas destinado à educação escolar.

Em função dos objetivos práticos da ação dos jesuítas, que era recrutar fiéis, homens brancos em geral (exceto mulheres) e indígenas passaram a receber educação escolar. Por meio da catequese, foram criadas escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. Os filhos dos colonos recebiam a mesma educação que os jesuítas davam às crianças indígenas. Boa parte dos homens brancos

que recebia educação média continuou nos colégios preparatórios para o sacerdócio. Os estudantes que não tinham interesse em seguir carreira eclesiástica encaminharam-se, principalmente, para a Universidade de Coimbra. Ao retornar à Colônia, esses jovens deviam exibir seus diplomas de homens letrados, prontos para exercer seu mandonismo.

É nesse contexto de colonização desvinculada da acumulação capitalista (em Portugal), e com forte articulação da nobreza com a igreja católica, que se processam as primeiras ações educativas na colônia brasileira. Isso permite compreender, entre outras coisas, a estreita simbiose da educação com a catequese, que foi utilizada como estratégia ideológica que buscava acentuar as semelhanças e apagar as diferenças, num processo de aculturação e de dominação cultural baseado nas práticas institucionalizadas (escola) e não institucionalizadas (o exemplo) (Bevilaqua, 2011, p. 177).

A partir de 1759, esse quadro de significativa influência dos padres católicos passaria a mudar quando da expulsão dos jesuítas capitaneada pelo Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, declaradamente anticlerical.

A extinção da Companhia de Jesus³ se deu por meio da bula papal *Dominus ac Redemptor*, de 21 de julho de 1773, na qual o Papa Clemente XIV aboliu a Companhia de Jesus da Igreja Católica Romana, das nações europeias e seus domínios coloniais. Mas até se concretizar, de fato, a extinção, houve muita pressão política por parte dos reis ibéricos sobre os pontífices (Leal, 2017). O antecessor de Clemente XIV, o Papa Clemente XIII, já havia pedido clemência ao Rei Dom José para a manutenção da Ordem no reino lusitano.

Mas a pressão sobre a Companhia de Jesus se recrudescia cada vez mais, como foi o caso do Conde de Oeiras, o Marquês de Pombal, por parte de Portugal, que teve participação ativa no decreto que expulsaria os jesuítas do território português em 1759. Entre outras, o decreto mencionava as seguintes razões: resistência jesuíta ao tratado sobre os limites de Portugal e Espanha; recusa de entregar à autoridade civil que possuíam nas aldeias indígenas que administravam no Brasil; atividades comerciais proibidas a clérigos (Leal, 2017, p. 27).

Contudo, o quadro educacional da Colônia vai sobreviver mesmo após a expulsão dos

³ “A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa católica fundada em 15 de agosto de 1534 por Inácio de Loyola e seis colegas, então estudantes em Paris. Inácio desejava ter uma experiência religiosa, então ele e seus companheiros fizeram votos religiosos e se colocaram à disposição do papa Paulo III. O mesmo papa aprovou a ordem em 1540, e a partir de então eles tiveram uma expansão bastante rápida: com menos de um século de fundação, os jesuítas – como passaram a ser chamados – já estavam praticamente em todos os territórios então conhecidos. Mesmo que atuassem em atividades religiosas, como quaisquer outros padres, os jesuítas se destacaram especialmente em dois campos: na educação e nas missões estrangeiras. Por terem um admirável sistema de organização interna, e por obedecer a uma disciplina quase militar, eles foram essenciais na defesa e propagação dos ideais católicos no período da Contrarreforma, além de terem atuado diretamente no projeto colonial das monarquias portuguesa e espanhola”. <https://www.fflch.usp.br/110879>. Acesso em 07/01/2024.

jesuítas. Para se ter uma ideia, entre a expulsão dos jesuítas e as primeiras providências para substituição dos educadores e sistema jesuítico transcorreram-se 13 anos. Os antigos colégios e seminários (para formação de leigos) jesuítas haviam formado a “massa de tios padres e capelães de engenhos”. Além das funções religiosas, os formados e dirigidos pelos jesuítas exerceram a função de mestre-escola e foram também os continuadores de sua ação pedagógica. “Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina”⁴ (Romanelli, 2013, p. 37). Esses professores mantiveram-se orientados pelos métodos pedagógicos jesuítas, com usos literários e religiosos, apelo à autoridade e disciplina estreita “concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos” (Sodré *apud* Romanelli, 2013, p. 37).

Romanelli lembra que no século XIX, o Brasil passou por mudanças em sua estratificação social, na qual se observa uma maior complexidade em relação ao século XVIII; com os anos que sucedem ao auge da mineração, intensifica-se a presença de uma classe intermediária, ou pequena burguesia, constituída por artesãos, pequenos comerciantes, sobretudo em áreas urbanas. Essa pequena burguesia manteve uma ativa participação na vida social, participação política e conseguiu atender a muitos dos anseios da nova realidade em que o País vivia. Essa classe intermediária se empoderou e se afirmou como classe, sobretudo porque tinha na educação escolarizada um importante instrumento de ascensão social. Se por um lado a pequena burguesia estava ligada à classe dominante e dela dependia, por outro, ela se vinculava aos ideais liberais burgueses dominantes na Europa.

Nesse contexto histórico, ao que parece, o que mais se intensificava, à medida que o tempo passava, eram as contradições. E, assim, se constituiu o Brasil. Romanelli destaca que a presença do príncipe regente Dom João VI no Brasil por 12 anos trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época: foram criados os primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia; houve a criação da Biblioteca Nacional, com um acervo inicial de 60 mil volumes, vindos da Biblioteca do Palácio da Ajuda em Portugal; houve a criação do Museu Real; e o Jardim Botânico, dentre outros. Segundo a autora, com Dom João iniciava-se um processo de autonomia que desembocaria na independência política. A elite aristocrática e nobre teve exclusividade no processo educacional, haja vista o cuidado todo especial que tiveram com o ensino superior em detrimento dos demais níveis de ensino.

Contudo, a independência política não acarretou em imediata modificação no quadro situacional do ensino. Predominou um tipo de educação voltado para as elites. E, assim, os formados, os letrados, desempenharam papel importante na administração

⁴ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal empreendeu um conjunto de reformas iniciadas com a missão de reconstruir Lisboa, após o terremoto de 1755. Vitorioso, Pombal conseguiu implementar reformas em várias áreas do estado português. O meio intelectual em Portugal no século XVIII admitia debates intensos sobre questões fundamentais ligadas à filosofia e à educação. Isso favorecia reformas administrativas e contribuía com o fortalecimento do Estado monárquico por meio de uma tendência política da época conhecida como “despotismo esclarecido”. Os jesuítas foram expulsos fundamentalmente das colônias portuguesas. “A ação político-pedagógica do Marquês de Pombal, entre outros aspectos, assinalava como necessidade histórica do Estado assumir para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis” (Boto, 2017, p. 37).

da nova ordem política. A escola “representada, sobretudo pelas novas faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em S. Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 – passou a desempenhar papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções” (Romanelli, 2013, p. 39-40).

Com o Ato Adicional de 1834 legitimou-se a dualidade de sistemas, de maneira que o poder central se limitou a promover e regulamentar a educação no Município Neutro (Rio de Janeiro) e a educação superior em todo o Império, enquanto as províncias foram encarregadas de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições.

O ensino secundário cumpriu um papel propedêutico, ou seja, preparatório para o ingresso no ensino superior. E, em função da estrutura socioeconômica em que o País vivia, onde havia aversão a qualquer tipo de trabalho manual (*coisa de escravo*), o ingresso no ensino superior era *coisa de elite*, e, claro, isso contribuiu para o atraso cultural das escolas brasileiras, sobretudo, nas províncias onde a falta de recursos inviabilizou a criação e organização de uma rede escolar.

A Constituição da República de 1891 manteve a dualidade de ensino ao instituir o sistema federativo de governo, sendo que à União cabia criar e controlar a instrução superior em todo o País, além de criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal; os estados, por sua vez, ficaram incumbidos de criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que compreendia à época as escolas normais para moças e escolas técnicas para rapazes.

Essa dualidade do sistema educacional brasileiro está relacionada à própria sociedade escravocrata, e, de certa forma, à continuidade da questão centralização *versus* descentralização do poder. De acordo com Romanelli (2013, p. 43), “a vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal [...] não interferisse de modo algum na autonomia dos direitos de autonomia reservados aos Estados”. Essa política “diplomática”, na qual nem os estados nem a União interferiam na organização do seu sistema de ensino, pode ser considerada como um bom pretexto que acabou por desorganizar o sistema educacional brasileiro, se é que se pode falar no singular.

Na tentativa de solucionar tais problemas, a Primeira República tentou várias reformas educacionais, tais como:

- A Reforma Benjamin Constant tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, inserindo-se disciplinas científicas e consagrando o ensino seriado; defendia a criação do Centro de aperfeiçoamento do magistério e “impulsor das reformas”, denominado *Pedagogium*. A Reforma B.C. não chegou a ser posta em prática, exceto em alguns pontos;
- Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, no Governo de Marechal Hermes da Fonseca, em 1911. Essa Reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país; pela Lei, o governo dispensava a cobrança de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que possibilitava a criação de

universidades pela iniciativa privada.

- a Reforma Carlos Maximiliano representou uma contramarcha, pois reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores;
- a Reforma Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes, em 1925, representou a última tentativa do período para regulamentar o ensino, “tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império”.

Entretanto, todas essas reformas não passaram, segundo Romanelli (2013, p. 44) de “tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação”.

Após a Revolução de 1930, com a criação do MEC, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, quando se pensou que os impulsos modernizantes alavancariam a educação brasileira, o Estado Novo (1937-1945) varguista viria para completar o quadro de retrocessos. Nesse contexto, destacam-se as Leis Orgânicas do Ensino ou as Reformas Capanema. Essas reformas “tratam de reafirmar e, principalmente, naturalizar as diferenças sociais ao destinar o ensino secundário às elites e o ensino profissional às massas” (Vieira; Farias, 2011, p. 119). Por meio do Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organizou-se o ensino industrial; o Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, fundou o SENAI; o Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; o Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, reformou o ensino comercial. Em 1946, após a queda de Getúlio Vargas (fim do Estado Novo) e já com Raul Leitão da Cunha a frente do Ministério da Educação, houve mais uma sequência de reformas: a Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei N. 8.529, de 2 de janeiro de 1946; o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino normal; os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criaram o SENAC; o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, organizou o ensino agrícola.

Com as reformas Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira LDB, em 1961 (Vieira; Farias, 2011, p. 120).

Entre a primeira e a nova LDB.

Ao discutir a política educacional no Brasil, Saviani (2011, p. 34) afirma que “a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa. Consolidaram-se os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação

do ensino de matemática e de ciências”. Contudo, o golpe civil militar iniciado em 1º de abril de 1964 reorientaria todo o ensino no país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada em 1961, Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa lei levou 13 anos para ser promulgada. Essa demora toda teria sido em decorrência de longos debates fortuitos? Vieira e Farias (2011) pontuam que dois fatores prolongaram o caminho de tramitação da primeira LDB: um fator teria sido a displicência do legislador; o outro foram as marchas e contramarchas do conflito entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado.

A partir de 1964, segundo Comparato (1987), com a fundação do “Estado Novíssimo”, a política centralizadora foi reforçada. Tal reforço se deu sob duas razões: de ordem ideológica e de ordem financeira. Em termos ideológicos, a ditadura civil-militar de 1964 tinha por base a “Doutrina de Segurança Nacional”, que responsabilizava o cidadão à resistência contra ameaças externas (comunistas) e infiltração subversiva. Não faltaram mecanismos de controle, como é o caso do Serviço Nacional de Informação (SNI). Nesta mesma linha, “ressurgiu a ideia de um ensino de moral e civismo na escola secundária”. Recentemente, durante o governo Bolsonaro, essa postura político-educacional veio novamente à tona, sobretudo quando ainda em campanha o vice-presidente, o General Hamilton Mourão afirmou à Folha de São Paulo: “a gente defende o resgate de valores, não só da disciplina, mas valores da nacionalidade que ficaram perdidos no caminho e que não foram inculcados na cabeça da criança e do jovem. O amor à verdade, lealdade, responsabilidade”⁵. As razões de ordem financeira estão relacionadas ao fato de o Ministério da Educação e Cultura ter firmado acordos, desde o início do novo regime, de cooperação financeira com a agência estadunidense incumbida de auxiliar os países subdesenvolvidos em matéria de educação (United States Agency for International Development). “Os acordos MEC-USAID abrangeram todos os graus de ensino, inclusive o profissional” (Comparato, 1987, 104). E, certamente, esses acordos não foram gratuitos...

Vieira e Farias mencionam outros autores para lembrar que o foco principal do regime militar foram as “grandes reformas”, tais como: a) reforma universitária introduzida pela Lei Nº 5.540/68 propunha racionalidade técnica para atender a demanda nacional; b) reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei Nº 5.692/71 prometia formação técnico profissional por meio do ensino médio, 2º grau. “Tal alternativa permitia que muitos jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio” (Vieira; Farias, 2011, p. 161).

O processo de abertura política se consolidou entre os anos de 1978 e 1979. Por meio da emenda constitucional Nº 11, artigo 3º, o presidente Ernesto Geisel, em 13 de outubro de 1978, revoga o Ato Institucional Nº 5, o AI-5. O sucessor de Geisel na linha presidencial foi o general João Baptista Figueiredo que recebeu a missão de manter a base parlamentar que possibilitasse aos militares elegerem o próximo presidente. Visando alcançar esse objetivo, o governo conseguiu garantir que a antiga Arena, agora com a sigla PDS, Partido Democrático Social, se mantivesse praticamente intacta, enquanto a oposição se fragmentou em vários partidos: PMDB (Partido do

5 <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/bolsonaro-quer-resgatar-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-das-escolas.shtml>. Acesso em 07/01/2024.

Movimento Democrático Brasileiro), PP (Partido Progressista), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PT (Partido dos Trabalhadores). O regime aos poucos sedia espaço para, em seu lugar, surgir uma “democracia de massa” (sic) (Del Priory; Venâncio, 2010).

Todavia, o retorno à democracia no Brasil não se deu por meio de mera concessão dos militares e seu arcabouço ideológico-burocrático. Pelo contrário, houve luta em diversos setores da sociedade brasileira, com destaque para os movimentos sociais, as greves do ABC paulista, passando pelas “*Diretas Já!*” e uma série de outras lutas pelo direito a uma cidadania plena (Vieira; Farias, 2011).

A oposição chega ao poder em 1985. Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral nas eleições de 1984, sendo candidato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), mas não conseguiu tomar posse; adoeceu e morreu e, em seu lugar, assumiu o vice de sua chapa, o maranhense José Sarney do Partido Democrático Social (PDS). “O novo presidente dá início a uma política de contenção, ou, pelo menos, de tentativa de contenção da inflação -, que em 1989, chega a atingir índice anual superior a 1.000%” (Del Priore; Venâncio, 2010, p. 289). Planos econômicos, como o plano Cruzado, se sucedem sem resultado efetivamente positivo, o que leva a aumentar as frustrações em relação ao presidente não só por parte da população, mas também por parte do Congresso Nacional. Durante o mandato de Sarney, a imprensa registrava diariamente aumentos abusivos nos preços e corrupção quase generalizada. Contudo, o resultado das lutas em prol da democracia e da cidadania aos poucos aparecia como esperança para o povo brasileiro. Em 1988, foi promulgada a nova Constituição, *democrática e cidadã*, e em 1989, pela primeira vez na história brasileira, a maioria da população escolheria seu dirigente máximo. O presidente eleito naquele ano, Fernando Collor de Mello fora *impeachmentado* em 1992 acusado de corrupção e tráfico de influências. “No intervalo de 15 anos (1985-2000), o Brasil é palco de mudanças em sua ordem econômica, política, social e cultural [...] Grande parte delas deve ser atribuída ao movimento de globalização” (Vieira; Farias, 2011, p. 173).

Em relação à política educacional no Brasil, as autoras esboçam esse período como um intervalo que vai da indefinição à explicação. Elas tratam de cinco governos: Sarney, Collor, Itamar e FHC (primeiro e segundo mandato): 1) Governo José Sarney: em termos de administração educacional o período de 1985-1990 pode ser resumido:

Clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica (“Tudo pelo Social”) e pela prática da cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar na troca de ‘benefícios’ governamentais por apoio político (Vieira; Farias, 2011, p. 192).

Ou,

Com certeza, na área de formulação de políticas educacionais nada se inovou no período de transição em relação aos processos que caracterizaram tanto o período populista

quanto o autoritário. Conseguiu-se pelo contrário, e não por acaso, uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação [...] desta forma, de uma fase tecnocrática de formulação de planos, passou-se à pulverização dos recursos travestida de descentralização (Kuenzer apud Vieira; Farias, 2011, p. 192).

Enfim, caracteriza-se o governo Sarney pela “indefinição de rumos” em matéria de educação; 2) Governo Fernando Collor de Mello: a política educacional nesse governo não se enquadra entre as prioridades. Mas, em termos de intenções, materializaram-se no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Os educadores não depositaram muitas esperanças nesse plano; nem mesmo o presidente tinha clareza do que se tratava quando anunciou o programa na imprensa. Veja o entendimento do especialista.

A tônica dos primeiros 180 dias do governo Collor foi a degladição entre os donos das escolas privadas e o MEC. Não se fez nada pela escola pública, que não recebe recursos ao mesmo tempo em que a escola particular está cada vez mais desincentivada a continuar funcionando (Arroyo apud Vieira; Farias, 2011, p. 195);

3) Governo Itamar Franco: esse governo se diz interessado em retomar a definição de política educacional. Para tanto, se iniciam os debates em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o qual se desdobra em planos decenais de educação organizados por estados e municípios. Outro momento importante é a realização da Conferência de Educação para Todos (1994). “Ainda que com o governo Itamar se identifique uma ‘tentativa de retomada’ dos rumos da política educacional no âmbito federal, [...] é no governo seguinte que este movimento vai se explicitar” (Fieira; Farias, 2011, p. 198); 4) Governo Fernando Henrique Cardoso (1º e 2º mandatos): esse governo apresenta as primeiras ideias referentes à educação quando no tempo do então candidato Fernando Henrique Cardoso na forma de documento de campanha, *Mãos à obra*, em 1994. Em 1995, elabora um Planejamento político-estratégico, 1995/1998, um esboço do que viria ser a política educacional do período.

É somente em 1996, contudo, que se pode falar de uma efetiva ‘explicação de rumos’ da política educacional [...] Poucos meses depois são aprovados outros instrumentos de reforma: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (Vieira; Farias, 2011, p.199-200).

FHC ainda ampliou o Sistema Nacional de Avaliação, criado em 1990. Em 1996, foi realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (Provão). Nesse exame avaliavam-se os formandos de cursos de graduação da educação superior. A partir de

1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passa a ser aplicado para alunos do ensino médio, visando medir seus conhecimentos e oferecer estratégia de alternativa ao exame vestibular. Em meio a tudo isso, desencadeou-se uma reforma curricular no ensino fundamental por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Saviani distingue a política educacional ao longo do século XX em três momentos: o primeiro vai de 1890 a 1931; o segundo vai de 1931 a 1961; o terceiro vai de 1961 a 2001. De acordo com o autor, no primeiro período os estados protagonizaram (conduzidos pelo ideário iluminista republicano) com a oferta de escolas primárias, ficando à União o ensino secundário e superior; no segundo período, o protagonismo foi da União na regulamentação do ensino em todo o país, “de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador”; no terceiro período, unificou-se a “regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista” (Saviani, 2011, p. 29).

Se no primeiro período compreendido entre 1890 a 1931 a concepção educacional predominante foi o iluminismo republicano e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo esse terceiro período foi dominado pela *concepção produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a “teoria do capital humano”. É à luz dessa concepção que as medidas de política educacional foram formuladas e implementadas.

Dentre as medidas instituídas pela nova LDB que requeriam regulamentação ou aprovação de lei específica, destaca-se o Plano Nacional de Educação pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especificamente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional. O novo Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei n. 10.172, de 09/01/2001. Podemos, pois, considerar que, com esse ato, se completa o ciclo da política educacional brasileira no século XX. Infelizmente, mesmos avanços tímidos, como a progressiva ampliação dos recursos destinados à educação de modo a chegar, após anos, a 7% do PIB, foram vetados pelo Presidente da República (Saviani, 2011, p. 37-38). Grifos do autor

Com o advento da Constituição de 1988, da Nova LDB, de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) com suas 20 metas, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, destacamos também:

a) educação inclusiva. O capítulo terceiro, artigo 205 da Constituição, entre outros documentos reguladores e organizadores da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, reafirmam o propósito da educação “em que se afirma que todas as pessoas com deficiência têm direito à educação formal e a inserção no mundo do trabalho. Percebe-se, nesses documentos, que a educação escolar se pretende universal e visa formar cidadãos e trabalhadores” (Carloni; Santos e Reis, 2018, p. 41);

b) escola e questão étnico-racial. O Governo Federal sancionou em março de 2003 a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2003). Essas determinações resgatam historicamente a importância das populações negras e indígenas na construção e formação da sociedade brasileira. Criou em 12 de março de 2003 a Seppier – Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Dessa maneira, enfatiza a urgência de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada, transversal e com a efetiva participação dos diversos setores da sociedade (Brasil, 2004).

Apesar de sua importância e do que as políticas de inclusão e da questão étnico-racial representam para a educação brasileira: um grande avanço político, social, legal; não se pode descuidar, pois entre as elites sobram os que discordam dessas “políticas e direitos e farão, sempre que possível, tudo para garantir os interesses do capital e empurrar as conquistas sociais ao retrocesso, inclusive há inúmeras tentativas de derrubar essa legislação” (Araújo, 2022, p. 21). Além do mais, vale lembrar o contexto em que tais políticas emergem no Brasil. A crise econômica e política da década de 1980 se estende e se desdobra até os anos 1990.

O fim do regime militar, em 1985, acontece num momento de aumento da dívida externa e inflação exacerbada. Estratégias de estabilidade econômica substituem os planos de desenvolvimento de desenvolvimento que sustentavam a política de crescimento econômico; são criados programas de ajuste estrutural monitorados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Marília Fonseca, em meio ao abalo administrativo, a proposta de planejamento participativo contida no III Plano Setorial, para o período de 1980-1985, que estabelecia o diálogo com entidades acadêmicas e representativas, pessoal técnico das secretarias estaduais e municipais de educação, foi rejeitada antes de completar um ano de experiência.

Nesse momento, o Banco Mundial afirmou-se como principal entidade internacional de cooperação técnica e financeira para a educação. Articulado com a Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial foi um dos principais patrocinadores da Conferência Internacional de Jomtien, realizada em 1990 na Tailândia, da qual resultou a *Declaração Mundial de Educação para Todos*. O documento estabeleceu políticas e metas para a educação mundial (Fonseca, 2013, p. 91).

Na década de 1990, o Brasil e boa parte dos países latino-americanos, lidava com a crise instalada na década anterior. O governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) iniciou as transformações estruturais do Estado, para que o país

fosse inserido na nova ordem global. As tentativas de gerir a crise se dão de acordo com os ditames da ordem neoliberal. Segundo Bevilaqua (2015), em momentos de crises é possível que as classes dominantes dos países subdesenvolvidos aspirem papel protagonista, inclusive se apoiando nas classes exploradas. Para esse autor,

a crise do capitalismo atual é resultante do acúmulo de contradições que se manifestam mundialmente de forma gradual e por rupturas súbitas, logo, constitui uma crise orgânica do capital na produção, na ciência e na educação, transformando a categoria paradigma em veículo de transcendência de uma esfera à outra da sociedade, da produção à ciência, da ciência à educação, atribuindo à pedagogia o instrumento de sua reversão da educação à ciência e da ciência à produção (Bevilaqua, 2015, p. 311)

Bevilaqua: “Crise, paradigma e pedagogia no Brasil”

De acordo com Aluisio Pampolha Bevilaqua, a discussão acerca de crise, paradigma e pedagogia no Brasil se concentra em três autores atuais: Moacir Gadotti (2010), Demerval Saviani (2008) e Gaudêncio Frigotto (1989). O primeiro concilia o discurso pós-moderno e a teoria crítica, por meio da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire; o segundo é defensor da concepção pedagógica histórico-crítica, unindo Gramsci e Vygotsky; e, o terceiro, sustenta a tese da Produtividade da Escola Improdutiva (1989) e “reafirma em polêmica eclética, contra o pós-modernismo e o ‘dogmatismo’, em seu trabalho *A Educação e a Crise do Capitalismo Real*” (Bevilaqua, 2011, p. 224).

O escopo do trabalho de Gadotti é problematizar as novas referências e tendências da pedagogia no século XXI, situadas na noção de pós-modernidade. As transformações tecnológicas e políticas localizam a crise de paradigmas e a fundamentação das categorias do discurso pós-moderno.

Sua formulação sugere a unidade conceitual entre as categorias filosófico-pedagógicas do discurso pós-moderno com as da pedagogia tradicional (eclesiástica), a pedagogia escolanovista e a pedagogia do oprimido de Freire. Para o autor, categorias como: projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e alteridade, fundadas na concepção holonômica, não são novas na reflexão filosófico pedagógica, logo, verossímeis a um novo paradigma educacional unitário no século XXI (Bevilaqua, 2011, p. 224).

Isso fundaria a Pedagogia da Unidade, inspirada em Paulo Freire.

Em *Educação e a Crise do Capitalismo Real* (2010), Frigotto sustenta que a crise do capitalismo real é, na essência, a crise do estado do bem estar social. A teoria do capital humano de Schultz (1973) e as teorias de Schaff (1990), Offe (1984) e Kurt (1992) teriam se apresentado como contradição, o que constituiria, de acordo com Bevilaqua (2011, p. 225), “tão somente a transfiguração continuísta da concepção produtivista,

acentuando ainda mais a mercantilização da educação e, sobretudo, o emprego da pedagogia dos ‘homens de negócio’”.

Quanto à tese “A produtividade da Escola Improdutiva” (1988) sua elaboração, em resumo, deriva de uma dedução lógica na dialética dos conceitos de Hegel. Supõe-se, por um lado, que a tese produtivista da educação, transfigurada nos anos de 1960 em Teoria do Capital Humano, de Schutz, que demonstrou o valor da educação para a economia e seu caráter basilar e decisivo para a mesma; por outro, que a tese da educação improdutiva de Salm, que resultou da sucessão crítica das escolas de pensamento reprodutivista ao produtivismo, como crítica da crítica, assinalando o caráter reprodutivista da concepção “reprodutivista”. “Na dialética dos conceitos, para a teoria do capital humano, bem como seus críticos, a escola é simplesmente produtiva; para Salm é simplesmente improdutiva, para Frigotto, a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva” (Bevilaqua, 2011, p. 226).

Saviani (2008) sustenta a noção de uma “pedagogia histórico-crítica”, baseado em Gramsci e Vygotsky, e na interpretação do desenvolvimento do pensamento pedagógico no Brasil, amparado na tese de Suchodolski (1978) que restringe a compreensão da diferença essencial entre as teorias pedagógicas ao dualismo, “essencialismo e ao existencialismo”. Certamente, trata-se de uma formulação que precisa da análise crítica e comparativa.

Em “A Pedagogia no Brasil História e Teoria”, Saviani (2008) retoma alguns de seus trabalhos anteriores, classificando-os em três unidades lógicas pertinentes ao escopo didático: na primeira unidade, tem-se uma definição histórica do conceito de pedagogia (tanto nominalista quanto teórico), sintetizando historicamente a introdução da disciplina e do curso de formação de professores no Brasil, quanto ao conteúdo que define como matriz produtivista; na segunda unidade, relaciona as correntes pedagógicas originárias do iluminismo recriando o percurso da história pedagógica no país, à luz do trabalho de Suchodolski (1978), restringindo o problema pedagógico à antinomia entre o método essencialista e existencialista, contendo a concepção produtivista da educação, reconfigurada em teoria do Capital Humano, indicando a solução na formulação de um método histórico-crítico, fundado na dialética; e na última unidade do livro, contém um glossário conceitual de Pedagogia, e das teorias pedagógicas presentes na educação brasileira (Bevilaqua, 2011).

São apontadas, em linhas gerais, as seguintes definições conceituais:

- a) a educação é entendida como “mediação no seio da prática social global e que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”; b) “não nega a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade, nem nega este último para captar a essência do processo histórico, como fazem contrapostamente as pedagogias da essência e da existência, fundadas respectivamente no humanismo tradicional e moderno da filosofia de educação”; c) a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente [...] O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (Bevilaqua, 2011, p. 228).

A fundamentação histórica da tese de Saviani, segundo Bevilaqua é problemática. Contudo, pondera o autor, “a questão maior” é o fundamento filosófico, “pois as relações entre a pedagogia eclesiástica e a pedagogia de Dewey se sintetizam por assimilação, mesmo sob os termos reducionistas de Suchodolski, entre essencialismo e existencialismo” (Bevilaqua, 2011, p. 230). Ao constatar que as ideias escolanovistas constituíram-se em novo arcabouço da “pedagogia nacional contra a pedagogia tradicional eclesiástica”, Bevilaqua questiona por que até hoje a pedagogia tradicional não fora superada no Brasil.

Bevilaqua conclui que o problema das ideias pedagógicas de Dewey não se localiza apenas na mudança substancial de suas ideias aplicadas numa conjuntura e realidade histórica distinta, ou seja, da particularidade histórica do sistema educacional brasileiro. É necessário observar atentamente o que está relacionado às próprias ideias do sistema educacional deste filósofo. A aplicação direta de um determinado modelo educacional, político, ou cultural em uma realidade histórica particular, incorre em erro. Uma coisa é apreender métodos e metodologias, se munir do instrumental teórico metodológico, adaptar o conhecimento à realidade nacional, levando em conta as particularidades históricas. No entanto, a abstração do liberal John Dewey, dada a sua importante contribuição em termos de idealização, planejamento libertário, “justiça e humanidade, não é capaz de perceber que todo o idealismo rousseauiano, como a dialética hegeliana, não se sustentam diante de uma sociedade de classes, que se organiza para exploração do homem pelo homem” (Bevilaqua, 2011, p. 232).

Crise Orgânica do Capital e Educação

A Crise Orgânica do Capital pode ser compreendida, de acordo com Bevilaqua (2020, p. 189), como crise da “composição do valor, que resultou do esforço das oligarquias de aplicação da ciência e educação à produção e ao consumo sociais, alterando a composição orgânica do capital (substituição do homem pela máquina)”.

Marx, brilhantemente, há mais de um século e meio, havia identificado esta tendência da substituição do homem pela máquina no modo de produção capitalista, e baseado neste fato, que se faz notório na alta composição orgânica do capital atualmente, previu com precisão a nova contradição presente no paradigma de mensuração do valor, o tempo de trabalho, entre o tempo necessário e o tempo livre da sociedade (Bevilaqua, 2015, p. 393).

À medida que a crise se agrava e se desenvolve num processo de conjuntura nacional e internacional é mediada por estratégias exasperadas das oligarquias financeiras para superá-la, em contradição com as estratégias e lutas dos trabalhadores e povos oprimidos contra o capital.

À medida que o capitalismo se desenvolve, a ciência e a educação são aplicadas ao processo de produção e circulação de maneira que deixam de cumprir um papel de “força auxiliar” e tornam-se energia fundamental do desenvolvimento das forças produtivas,

sendo fatores determinantes para a capacidade produtiva dos capitais individuais e, conseqüentemente, para a competição dos monopólios, bem como para a produção social como um todo.

A falência do paradigma de valor da economia se expressa por sua vez na crise de paradigma da economia política transferindo-se a ciência, esta última, transfere por sua vez a crise para a educação mediante os paradigmas subsumidos ao capital presentes nas formulações pedagógicas, abatendo-se por toda a sociedade e sistema de valores da mesma. A impossibilidade de superar o quadro tomando as causas por consequência não permite visualizar a crise que vive os EUA, União Europeia e Japão, como o devir histórico e limites dos paradigmas que dominam a realidade. Seguir este caminho é uma tremenda tolice (Bevilaqua, 2011, p. 254-255).

De acordo com o autor, a crise que se apresenta é decorrente do acúmulo gradual de rupturas bruscas. Portanto, trata-se de uma “crise orgânica do capital na produção, na ciência e na educação”, convertendo a categoria paradigma em condutor de “transcendência da mesma - da produção à ciência e da ciência à educação e a categoria pedagogia em instrumento da sua própria reversão, da educação para ciência e para produção” (Bevilaqua, 2011, p. 256-257).

Ainda segundo esse autor, a educação, assim como a ciência, tem a possibilidade de ser objeto de produção de mais-valia, porém seu “verdadeiro valor” jamais será mensurado em tempo social, visto que agrupa um tempo histórico desmedido na constituição do “intelecto geral” e no “desenvolvimento do conhecimento social geral da humanidade, com suas continuidades, descontinuidades, rupturas, saltos e regressões” (Bevilaqua, 2015, p. 404).

A educação, mesmo encadeada pela ciência cativa do capital e a produção, tem possibilidade de superar seu despedaçamento e demandar sua unidade congênita com a ciência, da mesma forma que o operário, que produz seu próprio produto como capital que o explora e subsume, deve exigir sua unidade com sua “própria objetivação como trabalho”. Tanto num caso quanto no outro, superar a contradição implica numa “luta direta pela revolução social”. A crise de paradigma da educação não está dissociada da crise de paradigma da ciência; uma e outra estão imbricadas na própria crise da “relação capital em sua organicidade e composição-valor”.

Nestes termos, a educação deve seguir o caminho histórico das grandes revoluções no conhecimento: a formação de núcleos experimentais de formação e formulação pedagógica estratégica, que resista às investidas do capital de destruição da escola e da universidade como o espaço de domínio público [...] e repensar a pedagogia sob o paradigma do tempo livre como objetivo estratégico de uma sociedade de igualdade e justiça comum, a pedagogia revolucionária, em que o papel da educação, em sua unidade de ensino/aprendizagem e pesquisa/interação, seja o pleno domínio social do conhecimento geral ou do intelecto geral (Bevilaqua, 2015, p. 404).

Assim, conclui o autor que a crise

é o toque de alvorada da ciência e por sua vez da educação; os trabalhadores, a verdade prática das mesmas; libertando o trabalho do capital, liberta-se a humanidade do trabalho imediato, para viver o mundo do paradigma do tempo livre como riqueza social, vislumbrado desde humanistas e utopistas, mas de fato possível no socialismo, enquanto ciência e educação revolucionárias como predisseram Marx e Engels. O Brasil para mudar o seu devir histórico, sob os paradigmas que dominam a sociedade em geral, a ciência e a educação, necessita repensar seu caminho pedagógico como meio e finalidade da educação. (Bevilaqua, 2015, p. 405).

Considerações finais

Que caminho pedagógico deve ser proposto à educação no Brasil? Certamente, esta não é uma questão cuja resolução se dê tão facilmente por algumas razões. Em primeiro lugar, conhecer o processo de formação social brasileira, bem como as bases econômicas inseridas num contexto mais amplo ajuda na compreensão da realidade atual. Em segundo lugar, a partir do conhecimento da realidade concreta é possível construir uma pedagogia e projetar uma escola capaz de elaborar metas educativas que correspondam às necessidades da realidade vivida.

Em distintos contextos históricos, ocorrem diferentes movimentações em torno da educação no sentido de atender aos anseios das classes dominantes, sem levar em considerações os legítimos processos educacionais desenvolvidos em determinados territórios e povos. Por exemplo, logo que chegaram ao Brasil, os jesuítas preocuparam-se em estabelecer escolas e começaram a ensinar a ler, escrever e contar de maneira que aprender as letras e ensinamentos jesuíticos significaria aos indígenas estarem dispostos a aderir plenamente à cultura portuguesa; os jesuítas e sua educação legitimaram as ações dos colonizadores europeus, de modo que os portugueses, à medida que dominavam novas terras, ignoravam que as populações locais já possuíam uma forma de transmitir seus conhecimentos aos mais novos. Isso também vale quanto aos africanos que foram trazidos para o Novo Mundo.

Observa-se que o planejamento educacional brasileiro se estabeleceu entre o pragmatismo econômico e as demandas da sociedade civil organizada. Nas duas primeiras décadas do Brasil republicano ocorreram reformas educacionais importantes para o amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional. Entre os antecedentes do Plano Nacional de Educação (PNE), foram importantes os movimentos em prol da instituição de planos de educação no país: o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que propôs um Plano de Reconstrução Educacional ao identificarem a ausência de um plano geral; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, em seu parágrafo 2º e Art. 92, já enfatizava que o Plano de Educação viria como “instrumento de execução de fundos” nos mais diferentes níveis de ensino. Mas, com a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, o planejamento

educacional passou ao controle dos burocratas da área econômica do Ministério do Planejamento. Isso modificou a denominação dos planos de educação que passaram a ser denominados de “Planos Setoriais de Educação e Cultura” (PSEC). Só mais tarde, em 2001, em função dos embates entre projetos político-educacionais foi aprovado o PNE, com a Lei Nº 10.172/01, e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ou seja, o PNE percorreu um percurso histórico no qual assumiu distintas nomenclaturas e concepções de racionalidades.

Numa sociedade de classes antagônicas, a luta pela educação passa, necessariamente, pela luta por uma nova sociedade, vice-versa. O sistema capitalista em seu processo incorpora ao seu escopo o desenvolvimento da ciência e da educação, de modo que identificar crise na educação significa fazê-lo de maneira relacionada à crise na ciência e na própria organicidade do capital. Nesse sentido, as formulações de Bevilaqua, Frigotto e Gadotti, sobretudo os dois primeiros, se aproximam a partir da relação da educação com a economia ou da reprodução do capital e implicações na educação. Contudo, destaco aqui a recente contribuição de Bevilaqua: *A crise orgânica do capital: o valor, a ciência e a educação*. Nessa obra, ao analisar os efeitos da crise orgânica do capital na educação, o autor explica que a investigação acerca da situação da educação hoje impõe-se identificar quais paradigmas dominam a atual crise estrutural do capitalismo.

A crise na educação é motivo de pesquisas e debates em órgãos e instituições internacionais desde o início da atual crise econômica em 2008, tornando supérfluas as tentativas de escamotear suas causas em explicações ideológicas ou subjetivas; a crise da educação é apresentada claramente como consequência da crise econômica. Porém, as constatações acerca da precária condição dos professores e da infraestrutura, a falta de investimento, interesse ou capacidade dos discentes, apontam a fatores externos sem avaliar o momento interno da educação de sua própria negação pelo seu conteúdo pedagógico dissociado da realidade social. O processo de crise exige a reestruturação de nova base de acumulação para o capital e, assim como a ciência é responsável por fornecer uma nova base técnica pela acumulação em mudanças tecnológicas e aceleração dessas mudanças; é exigida uma educação diferente daquela existente, um salto qualitativo que dê respostas a uma sociedade que tem como força impulsora e finalidade a acumulação, que se encontra estagnada. A incapacidade de responder a essa situação revela uma crise de paradigmas dentro da educação (Bevilaqua, 2015, p. 331).

Por fim, vale dizer: não precisamos esperar por forças que resolvam os problemas brasileiros a partir de receituários externos. Conhecer a realidade da educação em nosso país está intimamente relacionado à necessidade de pesquisas e debates acadêmicos, de forma reflexiva e crítica. Isso necessita investimentos de recursos materiais, econômicos, sociais, culturais e humanos.

Referências

ARAÚJO, Ademar Santos de; Breve incursão na história do Brasil para pensar educação e relações étnico-raciais. **Rev. Em favor da igualdade racial**. Rio Branco –Acre, v. 5, n.1, p.20-31, jan-abr. 2022.

BEVILAQUA, A Pampolha. **A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação**: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI. Fortaleza: Inverta/ UFC, 2011.

_____. **A Crise Orgânica do Capital**: o valor, a ciência e a educação. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015

_____. **A Crise Orgânica do Capital**: o valor, a ciência e a educação. Rio de Janeiro: Inverta, 2017.

BEVILAQUA, Aluisio P., FRIGOTTO, Gaudêncio, JESUS, Bianka, BEVILAQUA, Julia M. P. e ROCHA, Rafael (org.). **Perspectivas para conjuntura de Crise Orgânica do Capital nacional e internacional**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP: Inverta, 2020.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira**, Brasília, 2004.

BRASIL. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em 20 de junho de 2018.

BONIOTTO, Maria Luisa da Silva; BONIOTTO, Fernanda Maysa; FAUSTINO, Rosângela Célia. Reflexões acerca do fenômeno preconceito nas relações étnico-raciais na sociedade capitalista. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21977_11060.pdf. Acesso em 18 de julho de 2018.

CARLONI, Paola Regina; SANTOS E REIS, Fernando Figueiredo dos. O trabalho enquanto possibilidade: as contradições entre a adaptação para o mercado e a humanização pelo reconhecimento no trabalho. In: CARLONI, Paola Regina; FREIRE, Arnaldo Cardos; ANDRADE, Tatiana Carilly Oliveira. **Inclusão**,

- educação e sociedade.** Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p.50-52.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Planos nacionais de educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21.** Brasília-DF: Liber Livro, 2013, p. 25-33.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta, 2010.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução de B. A. Schuman. São Paulo: Boitempo, 2010.
- KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- GUSMÃO, N. M. M. (org.). **Diversidade, cultura e educação:** olhares cruzados. São Paulo: Editora Biruta, 2003.
- LEAL, Francisco. **Papa Francisco, o jesuíta sob o olhar dos cristãos leigos e leigas no coração da Trindade.** Goiânia: Espaço Acadêmico Editora, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em; <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>. Acesso em 29 de julho de 2018.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil,** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- OLIVEIRA, João Danilo Batista de; BATISTA, Carina Pimentel Souza. O PNE 2014-2024 e o desafio da implantação de um sistema educacional inclusivo. **Seminário Gepráxis,** Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1956-1973, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7337/7114>. Acesso em 07 de julho de 2018.
- PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista** (UFMG), v. 31, p. 201-222, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv>. Acesso em 07/01/2024.
- QUEIROZ, Suely R. Reis de. **A abolição da escravidão,** 3ed., (Coleção Tudo é história), São Paulo: Brasiliense, 1986. http://www.suapesquis.com/datascomemorativas/dia_consciencia_negra.htm, acesso em 17/11/2010.

<http://www.novaescola.com.br>. Consciência negra ontem e hoje. Acesso em 04/04/2014

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**, 39 ed., Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III – século XX. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 29-38.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 4 ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil** – Introdução histórica, 3 ed., Brasília: Liber Livro, 2011.