

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Naiady dos Santos Martins

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE EDUCAÇÃO NO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**

Campo Grande, MS
2021

NAIADY DOS SANTOS MARTINS

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE EDUCAÇÃO NO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de Estudos Fundamentos da Educação

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rossi.

Campo Grande, MS
2021

Naiady dos Santos Martins

**A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE EDUCAÇÃO NO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Campo Grande, MS, 5 de novembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Rossi (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Membro titular)
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a cada aluna e aluno
com quem tive a honra e o prazer de
aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Rafael Rossi, pela compreensão, respeito e aprendizado. Apesar de todas as dificuldades do ensino remoto, sempre disponível para qualquer ligação, e-mail ou mensagem que pudesse esclarecer alguma dúvida, ou orientar em alguma decisão.

Agradeço muito à Professora Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e ao Professor Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, pelo tempo e disponibilidade em darem suas contribuições na construção desta pesquisa.

À Professora Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, nossa primeira professora no programa. Suas aulas, superando todas as dificuldades do ensino remoto nos proporcionou grandes lições ao mesmo tempo em que foi grande incentivadora para que continuássemos no programa.

Às colegas de jornada, que fizeram dos dias de estudos e aulas, dias mais alegres; em especial à Tania Servim e Isis Chaves.

À minha mãe, por ter desbravado tantos caminhos, sua coragem e força são pilares que me sustentaram e ainda sustentam.

À minha amada esposa, incentivadora, amiga e companheira de sempre, Helena, obrigada por cada palavra de motivação, por cada momento de carinho e respeito, não existem palavras suficientes para descrever nossa união, sou grata por cada dia vivido com você e tenho orgulho das pessoas que temos nos tornado.

E por fim, sou grata pela vida, pela oportunidade de trabalhar, de estudar e de aprender. Sou grata por tantas bênçãos recebidas, por cada pessoa que passou por mim e me ensinou alguma coisa. Sou grata pelo amparo que recebo sempre e que chega até mim das mais variadas formas. Sou grata por cada detalhe da caminhada que me trouxe até aqui. As tentativas de seguir outros rumos foram tão frustradas, das mais variadas formas imagináveis, foram tantos anos buscando outros objetivos... Em contrapartida, no momento em que decidi trilhar esse caminho as coisas foram acontecendo com uma suavidade tamanha, que é difícil não falar em Providência, aliás, essa certeza se faz presente em cada instante da minha vida.

Por tudo isso, sou grata.

[...] a terra é minha pátria, e a
humanidade, minha família.

(Khalil Gibran)

RESUMO

A educação, vinculada às demais categorias que formam todo o complexo social que conhecemos, ao mesmo tempo em possui autonomia relativa, tendo em vista cumprir uma função específica e determinada na sociedade, sofre também influência do todo social, do qual não pode se desvincular. Estudar a educação é, antes de tudo, compreender o processo de humanização construído pelo gênero humano, fazendo-se necessário um estudo em bases ontológicas, sem o qual, a pesquisa torna-se mera superficialidade do conhecimento. Desta feita, este estudo buscou, através de revisões bibliográficas e análises documentais estudar a concepção de educação e de professores do Plano Nacional de Educação. O capítulo 01 perscrutou acerca do entendimento ontológico da educação, compreendendo que o trabalho é a categoria fundante do ser social, pois partir dele o ser humano passou a ter condições para avançar e desenvolver a linguagem, progredindo através dos tempos até sentir a necessidade histórica de engendrar processos educativos. No capítulo 02 vimos que diferentes constituições sociais ao longo dos séculos trataram a educação de maneiras diversas, observando assim a influência social na educação, quase sempre tratada como item exclusivo dos mais abastados social e financeiramente. Passamos pela civilização egípcia, grega, romana, até que a ascensão capitalista tivesse o interesse em tornar a educação formal a principal configuração de instrução das massas de trabalhadores, pelas próprias exigências intelectuais que aquela sociedade exigia. No capítulo 03 tratamos especificamente do Plano Nacional de Educação, estudando-o também a partir de uma visão ontológica, fizemos primeiramente um retrospecto da história do país focando na criação dos planos de educação para que nos fosse possível compreender como chegamos até o atual Plano Nacional de Educação; em seguida, relacionamos algumas de suas metas com o contexto histórico, político e social vivido hoje, apontando, por fim, alguns progressos alcançados com o plano, mas também grandes e nítidas deficiências, especialmente no que tange ao cumprimento de suas metas e à inexistência de uma conceituação teórica, que consideramos ser uma oportunidade perdida na construção de bases teóricas sólidas para nortear a política educacional do país.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Educação; Professores; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Education, linked to the other categories which structure the whole social complex that we know, at the same time it possesses relative autonomy, considering that it fulfills a specific role in society, it also suffers the influence of the social whole, from which it cannot be detached. Studying education is, before anything, to understand the humanizing process built by the human gender, requiring an ontological based study, without it the research becomes merely superficial. For this reason, this study searched for, among bibliographical reviews and documentary analysis, studying the concept of education and professors in the National Plan of Education. In chapter 1 it peered at the ontological understanding of education, comprehending that work is the funding category of the social being, from which human beings started having conditions to progress and develop language, advancing through time until feeling the historical need to create educational processes. In chapter 2 we saw that different social institutions throughout the centuries treated education in different ways, observing social influence on education, almost always treated as an exclusive item of the rich. We passed through egypt, greek and roman civilizations until the capitalist rising would have the interest in turning formal education the main form of instructing the work mass, by the own intellectual demands of that society. In chapter 3 we specifically treated of the National Plan of Education, studying it also from an ontological view, first we made a retrospect of the country's history focusing on the creation of the education plans so it would make it possible to understand how we got to the current National Plan of Education; next, we related some of its goals to the historical, political and social context experienced today, finally pointing out some progress that was achieved especially regarding the fulfilment of its goals and the lack of a theoretical concept, that we consider a lost opportunity on the construction of solid basis to guide the educational politics of the country.

Key-words: National Plan of Education; Education; Professors; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS/TABELA

Quadro 1 - Índices do Ideb segundo a meta 7.....	88
Quadro 2 - Estratégias a acerca do tema desigualdade educacional.....	89
Quadro 3 - Relação entre as metas do PNE e os resultados apontados pelo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, 2020.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EC	Emenda Constitucional
FETEMS	Federação dos Trabalhadores de Mato Grosso do Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAA	Pedagogias do Aprender a Aprender
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 01 – EDUCAÇÃO: ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO SOCIAL..	17
1.1 – Trabalho: Origem histórica da formação humana.	19
1.2 - A Especificidade da Dimensão Educacional.....	29
CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONHECIMENTO.....	41
2.1 – Origem da Educação Escolar.....	42
2.2 – Escola e Conhecimento	53
CAPÍTULO 03 – O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	68
3.1 – Contextualizando historicamente o Plano Nacional de Educação.....	70
3.2 – Análise do PNE	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2020, que antecedeu o início desta pesquisa, tivemos a oportunidade de cursar quatro disciplinas oferecidas pelo curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, quais sejam: Produção do Conhecimento em educação, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito A;

Tópicos Especiais em Processos Formativos, Práticas Educativas e Diferenças I, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito A; Tópicos Especiais em Processos Formativos, Práticas Educativas e Diferenças I, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito B e Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa em Educação, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito A.

Tivemos também a oportunidade de participar de alguns eventos: o Congresso “Um novo tempo para Educação” realizado pelo Instituto Casa Grande nos dias 15 e 16 de julho de 2020, com carga horária de 16 horas. O 4º Congresso Nacional de Educação de Poços de Caldas, realizado no período de 07 e 08 de outubro de 2020 e o 5º Congresso Nacional de Educação realizado nos dias 09 e 10 de julho de 2021.

Um curso de grande significado para nosso aprendizado foi o “Curso Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora”, realizado durante o período de 01/10/2020 a 14/01/2021 com carga horária de 60 horas, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Também participamos de formações com o “Canva para Professores”, na modalidade EAD, com carga horária total de três horas, no dia 17 de março de 2021, oferecido pelo Instituto de Formação para Professores, na cidade de Caraguatatuba – SP. Outros eventos que também servem de aprendizado são: o minicurso “A ideia de Competência: Uma visão epistemológica” realizado pela Cátedra de Educação Básica, Universidade de São Paulo, em 23 de março de 2021 com carga horária de 2h e 30 minutos. Além disso, podemos destacar os encontros quinzenais do do Grupo de Estudos Fundamentos da Educação – GEFE, desde o primeiro e segundo semestre de 2020.

Por fim, para conclusão desta etapa do trabalho, devemos destacar uma publicação feita na Revista Gesto-Debate, v.20, n.01, em dezembro de 2020, como título: Educação Escolar e a Função Social dos Professores: uma reflexão necessária. Além disso, temos um trabalho submetido no dia 05 de março de 2021, que se encontra em avaliação na revista Retratos da Escola.

Todas essas etapas exigidas no curso de Pós-Graduação em Educação, muito agregaram para que pudéssemos realizar nosso embasamento teórico acerca do tema que ao longo dessa pesquisa, será estudado: a concepção de professores e de educação no Plano Nacional de Educação.

Muito se fala em educação pública de qualidade no Brasil. De pais e professores à mídia e políticos todos concordam que o bom desenvolvimento do país depende de um bom sistema de educação e de ensino. Há, contudo, um grande desafio em responder à questão: educação e ensino de qualidade para quem?

Não podemos ignorar que vivemos em uma sociedade dividida em classes, e classes sociais diferentes têm diferentes interesses. Desta feita, a qualidade de uma educação que atende a determinado interesse, não necessariamente atenderá a outro, principalmente no que concerne a classes sociais com inclinações ideológicas tão antagônicas: de um lado, os interesses burgueses, de outro, interesses da classe trabalhadora (TONET, 2018). Para as classes dominantes, o termo “qualidade” tem um significado muito diferente do que pode vir a ter para a classe trabalhadora, pois se por um lado, àquela o termo “qualidade” pode, implícita ou explicitamente, carregar conceitos de manutenção do *status quo*, para essa, a qualidade na educação precisa ter tom revolucionário.

[...] a qualidade da educação será medida de acordo com a sua adequação, em cada lugar e momentos específicos, ao atingimento desses objetivos. Basta ler as diretrizes atuais dos organismos internacionais – FMI, Banco Mundial, etc. –, mas também os documentos normativos da educação brasileira, para se dar conta desse fato. Para além de todo o discurso pretensamente humanista, o verdadeiro objetivo é adequar a educação à reprodução do capital em crise e em transformações intensas (TONET, 2018, p. 6).

Tonet (2018) nos mostra ainda que a educação, por si só, não é boa ou má, é antes, uma dimensão social que sofre influência da totalidade, direcionando-a para atender tal ou qual objetivo. Desta feita, engrenagens que estão por trás dela, nem sempre percebidas, mas sempre funcionando são fundamentais para que a educação seja constantemente subordinada a determinados fins.

Muitos mecanismos legais e constitucionais foram criados ao longo dos anos visando o desenvolvimento da educação, entre eles podemos destacar o PNE – Plano Nacional de Educação.

Com esta dissertação, temos por objetivo analisar o atual Plano Nacional da Educação brasileiro a partir das contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica,

focando principalmente na concepção de educação e de professores. Para isso, realizaremos uma pesquisa documental, com estudo e análise do PNE, e uma revisão bibliográfica, buscando as contribuições teóricas dos autores centrais da PHC.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é previsto pela Constituição Federal de 1988, no artigo 214, sendo que tem por objetivo ser um articulador do sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os diferentes poderes públicos, devendo definir diretrizes, metas e estratégias que possam assegurar o desenvolvimento do ensino. Vejamos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Entendemos que o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é um dos principais documentos direcionadores da educação no país, um norteador para as políticas públicas brasileiras juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O PNE constitui-se de vinte (20) metas, contendo cada meta suas respectivas estratégias. Podemos encontrar nele objetivos quantificáveis, como por exemplo a meta 5 que visa alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental, bem como metas não quantificáveis, como por exemplo a meta 7 que pretende fomentar a qualidade da educação básica¹.

Estudar o PNE é de suma importância, visto que esse documento é um dos principais norteadores para o estabelecimento de metas e estratégias no campo da educação. A partir de sua criação, todos os planos estaduais e municipais de educação devem ser adaptados ou mesmo criados em concordância com as suas diretrizes.

Dessa forma, conceitos e princípios estabelecidos pelo PNE serão refletidos em todas as instâncias da educação escolar no país. Destarte, pretendemos com esse trabalho,

¹ Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> último acesso em: jan. 2018.

analisar qual a concepção de educação e de professores está presente no PNE a partir das contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica.

Entendemos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma teoria pedagógica, eminentemente brasileira, composta de teoria e prática educacional e que visa, sobretudo, a educação dos filhos da classe trabalhadora com vistas à transformação social. A PHC foi construída a partir dos estudos do professor Saviani (2011a) que buscava uma alternativa às pedagogias vigentes à época.

Sua formação ocorre no final da década de 1970. Uma das marcas da década de 1970 foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. Isso correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor (SAVIANI, 2011a, p. 111).

A “necessidade histórica” a que Saviani faz alusão é o período compreendido pelo regime militar que se prolongou de 1964 a 1985. Naquela época, além de toda a barbárie já sabida, existia um sistema de ensino que Saviani classifica como ensino tecnicista: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2018, p. 10). Àquele tempo a educação escolar era tratada como um meio de moldar a sociedade para a demanda industrial.

A PHC foi uma alternativa encontrada por Saviani em relação às pedagogias vigentes à época. O autor nos mostra que até então, ou as propostas pedagógicas eram não críticas, como por exemplo, a tecnicista, ou eram crítico-produtivistas, ou seja, criticavam o sistema de ensino, mas não apresentavam alternativas para a educação das classes trabalhadoras. A partir dessas reflexões surge a PHC como resposta aos anseios dos professores brasileiros de superação das pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2011a).

Dessa forma, ao utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica para analisar o Plano Nacional de Educação, nos embasaremos em uma teoria educação capaz de fornecer instrumentos para nossas reflexões acerca da prática educativa, com uma concepção de mundo, de sociedade e de formação humana respaldada no processo histórico e dialético, bem como oferece um método de ensino que visa uma educação crítica e emancipatória.

Consideramos que essa análise é de suma importância, uma vez que é preciso entender aspectos históricos e documentais para compreender as dinâmicas que envolvem

a educação escolar brasileira. Para isso, far-se-á uma revisão bibliográfica, através da leitura e revisão do PNE, ponderando acerca de suas metas e estratégias a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Como hipótese de pesquisa, trabalhamos a ideia de que, inserido que está na dinâmica capitalista da educação, o PNE pode vir a se revelar um documento de concepções romantizadas e desconectadas da realidade, exigindo posturas no campo da educação, tanto de educadores quanto de gestores, que estarão além da capacidade real de serem alcançadas, inviabilizando, assim, a sua aplicação na escola

Para isso nossa pesquisa se revelará uma busca documental, bibliográfica e imanente. Documental na medida em que utilizaremos como base o Plano Nacional de Educação, um documento oficial e de acesso público. Bibliográfica pois se, segundo Gil (2002) utilizaremos para sua elaboração teórica materiais já publicados, especialmente livros, outras dissertações e artigos científicos.

Imanente, uma vez que nossas leituras e reflexões buscarão um entendimento profundo da temática estudada, especialmente no que diz respeito à concepção de professores, educação e educação escolar a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Portanto, este trabalho foi dividido nas seguintes etapas: primeiramente uma pesquisa bibliográfica, na qual fez-se o levantamento literário das principais obras que embasam a Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no que concerne ao entendimento de como o trabalho é a categoria fundante do ser social e como é através dele que o ser humano, ao longo de seu processo evolutivo e histórico, foi capaz de se desenvolver e desenvolver outras categorias como, por exemplo, a própria educação.

Assim, fomos capazes de compreender as raízes ontológicas da educação, seu processo histórico e social, nos desfazendo de perspectivas idealista e romantizadas que tendem a exigir da educação, em especial, da educação escolar transformações sociais que não são unicamente responsabilidades desta. Posteriormente apresentamos as origens e natureza da educação escolar, como ela está relacionada com a totalidade social, não podendo, portanto, ser observada separadamente de todo o contexto social ao qual está intimamente ligada. Esta etapa do trabalho serviu de apoio para as análises que ocorreram na segunda etapa: a análise do Plano Nacional de Educação, tanto no que diz respeito ao plano em si como na lei que autorizou e o contexto social no qual ele foi criado.

Para essa análise, por sua vez, nos utilizamos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que tendo dentre suas bases de pensamento teórico o materialismo histórico-dialético nos possibilitou compreender o contexto histórico da criação do PNE e suas características, isto posto, pudemos entender um pouco mais sobre os porquês que permearam sua construção

Destarte, na terceira etapa, através das análises feitas anteriormente, tratamos das nossas considerações e conclusões a respeito de como o PNE concebe a ideia de professores e de educação a partir das contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica.

CAPÍTULO 01 – EDUCAÇÃO: ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO SOCIAL

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, desta feita, entender as dinâmicas e o movimento que a educação produz em nossa sociedade é antes, pensar sobre a origem do próprio ser humano. Para o professor Ivo Tonet (2011):

[...] a reflexão sobre a problemática da educação deve ser precedida, necessariamente, de uma teoria geral do ser social ou, como Lukács a denominou, de uma ontologia do ser social. Só na medida em que se responder à questão “o que é o ser social” é que se poderá responder satisfatoriamente a pergunta “o que é a educação” (TONET, 2011, p. 137).

Antes falarmos propriamente do ser social, tendo em vista que estudaremos sobre a origem do gênero humano, consideramos importante fazer algumas ponderações no que tange aos estudos do aspecto biológico.

Ao olharmos para as características orgânicas, veremos, por meio de análises de evidências físicas de fósseis e ossos, que a história da evolução nos revela a inexistência de indícios de qualquer espécie com grande capacidade intelectual na Terra até o aparecimento do *Homo sapiens*, uma das grandes diferenças entre a espécie humana e as demais espécies de primatas foi o fato de a linhagem humana ter ocupado os mais diversos ambientes, desde montanhas e desertos a ambientes polares e florestas. O mesmo não aconteceu com nossos “primos” chimpanzés e gorilas (SANTOS, 2014).

Há pelo menos 6 milhões de anos, uma população de primatas do noroeste da África se dividiu em duas linhagens que passaram a evoluir independentemente: a primeira continuou no ambiente da floresta tropical e originou os chimpanzés de hoje, e a segunda se adaptou a outros ambientes mais abertos, nas savanas do leste africano, e resultou, há 200 mil anos, na espécie *Homo sapiens* [...]. Esta antiga população africana deu origem a todos os povos atuais (SANTOS, 2014, p. 90).

Santos (2014) nos fala que uma das mais antigas e prováveis ancestrais da espécie humana é o *Australopithecus afarensis*, que ficou conhecida como Lucy. Segundo estudos, ela teria vivido entre 4 a 3 milhões de anos atrás. Seu esqueleto foi o primeiro esqueleto de homínido encontrado completo, no Quênia, África.

Apesar de ter um cérebro do tamanho parecido ao de um chimpanzé (~400 cm³), os ossos da bacia, da coluna vertebral, do crânio e dos pés indicam uma postura ereta. O bipedalismo configura característica marcante e fundamental para toda a linhagem humana, possibilitando a diferenciação inicial de nossa linhagem em relação à dos chimpanzés,

desmistificando a ideia, do início do século XX, de que o cérebro (a inteligência) seria a diferença primária e direcionadora da evolução humana em relação aos seus parentes primatas mais próximos (SANTOS, 2014, p. 95-95).

Compreender nossa origem enquanto ser humano ainda é um mistério no que diz respeito à data, ou mesmo ao “missing link” (o elo perdido) que seria a ligação ou passagem dos chimpanzés para os homínídeos. Como vimos acima, não podemos dizer com certeza quando se deu a passagem dos primatas para os homínídeos.

O primata, que passou a andar somente com os “pés” de trás e utilizar as mãos para funções diversas precisou se adaptar de diferentes formas para sobreviver. Como o estudo supracitado nos mostra, essa modificação evolutiva não estava relacionada à transformação primária do cérebro, mas fora justamente o contrário, outras modificações físicas foram constatadas, antes da modificação cerebral.

O que vamos estudar aqui, nas páginas que se seguem, é justamente o elemento que corroborou inicialmente para essa transformação evolutiva dos primatas para o ser humano, e a esse elemento, damos o nome de trabalho.

O trabalho e a educação possuem raízes profundas na história da humanidade, uma vez que sem ele o ser humano não teria se transformado em ser social, e sem transformar-se em ser social, não teria adquirido habilidades que precisassem ser repassadas às gerações posteriores. Ensinos transmitidos não por outra categoria que não fosse a própria educação. Por isso observaremos trabalho e educação surgirem em uma relação dialética: o trabalho surge da necessidade humana de transformar a natureza e a educação também da necessidade humana de transmissão dos conhecimentos conquistados.

Entendemos que trabalho e educação são atividades estritamente humanas, apenas o ser humano é capaz de realizar atos de trabalho e atos educativos. Para Saviani (2011a) enquanto os animais se adaptam ao mundo, o ser humano é capaz de adaptar o mundo às suas necessidades, utilizando-se da natureza e seus recursos para a sua transformação propriamente, bem como para transformar a natureza. Sendo assim, o que diferencia o ser humano dos demais animais é justamente sua capacidade intencional de trabalho. Intencional haja vista a necessidade de uma ação consciente e planejada.

Portanto, o trabalho é marco diferenciador, a partir dele e por causa dele vamos ter o antes e o depois na história da natureza social dos seres humanos. E por estar intrinsecamente relacionado com o ser social, o trabalho também produz reflexos em

todas as demais relações sociais que o ser humano estabelecerá. Sendo assim, a categoria trabalho está relacionada à totalidade social, sendo influenciada pelas demais categorias que emergiram com ela, bem como influenciando-as em uma relação histórica e dialética.

Entenderemos categoria nesse estudo, como sendo [...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade (CURY, 1986p. 21). A categoria é uma parte do todo a ser estudada, contudo, não podemos analisá-las isoladamente, uma vez que estão relacionadas às características e propriedades dos objetos estudados, mas também estão conectadas com a realidade social.

Para Netto e Braz (2006) as categorias devem ser entendidas em seu duplo sentido: ontológicas e reflexivas.

Elas são ontológicas na medida em que têm existência real, histórico-concreta: elas são formas, modos de existência do ser social, que funcionam e operam efetivamente na vida em sociedade, independentemente do conhecimento que tenham os homens a seu respeito. Quando, através da reflexão, do pensamento racional, da análise teórica, os homens tomam consciência delas, conseguindo apreender a sua estrutura fundamental (a sua essência) a partir da visibilidade imediata que apresentam (a sua aparência) - quando, enfim, é possível reproduzi-las, no seu dinamismo e nas suas relações, através de meios conceituais, então elas aparecem como produto do pensamento, tomando a forma de categorias reflexivas (NETTO e BRAZ, 2006, p. 54-55).

Ao pensarmos educação enquanto categoria a ser estudada, assumimos que não basta entender sobre a história da educação nas antigas civilizações humanas, ou como era sua manifestação em tal ou qual época, isso nos traria uma visão superficial da manifestação dessa categoria em determinada época histórica. Entendê-la como categoria frente a um processo histórico, é assumir a necessidade de conhecer a real origem dessa categoria, e para que isso seja possível, precisamos conhecer a própria origem social do ser humano. Desta forma, acreditamos ser essencial para o entendimento das dinâmicas sociais que envolvem a educação atualmente, que comecemos nosso estudo pela categoria trabalho.

1.1 – Trabalho: Origem histórica da formação humana.

Ao ouvirmos a palavra trabalho, somos levados a pensar na imediatividade dessa atividade na nossa vida, qual seja a função que desempenhamos no que diz respeito à profissão escolhida ou mesmo ao emprego que exercemos e que dele deriva um salário, uma condição que nos sustenta materialmente. O que de modo algum está errado, pois hoje o sentido vulgar que se atribui à palavra trabalho é esse.

Contudo, o trabalho a que nos referimos está relacionado ao sentido mais amplo possível da palavra, propomos uma reflexão que vá além da atual aparência do que seja o trabalho, de modo que consigamos compreender, tal qual os teóricos que nos precederam, que trabalho está relacionado com a capacidade que o ser humano tem em transformar a natureza, e que essa é uma transformação intencional.

É o trabalho que inaugura uma nova forma de relação entre o homem e a natureza que o rodeia, e olhando para ele como objeto de estudo foi possível entender a raiz do ser humano enquanto ser social, bem como as transformações sociais que se seguiram conforme o avanço da própria espécie humana.

Antes de o trabalho fundar o ser social, o ser humano já existia em condições diferentes e muito primitivas em relação às que conhecemos hoje. Para Netto e Braz (2006) o trabalho é algo substancialmente diverso das atividades realizadas pelos animais, visto que há nestes uma relação puramente biológica com essas atividades. Pelo exemplo dos próprios autores, seguimos o seguinte raciocínio: o “joão-de-barro nasce “programado” para construir sua casa [...] numa relação imediata entre o animal e o seu meio ambiente” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 30), suas necessidades biológicas são praticamente imutáveis ao longo da vida, e mesmo ao longo das gerações que se seguem de joões-de-barro.

Já o trabalho, enquanto categoria a que nos referimos e aqui estudamos, está relacionado com o rompimento do padrão natural dessas atividades puramente biológicas. As necessidades biológicas permanecem: fome, reprodução, sono, proteção do frio ou do calor, o que muda de fato é a maneira pela qual essas necessidades são satisfeitas. Há que se falar aqui em uma instrumentalização, ou seja, o desenvolvimento de instrumentos; fala-se também em aprendizado, em compreensão das necessidades, em habilidades adquiridas; além de novas necessidades criadas pelas próprias mudanças que foram sendo estabelecidas com o trabalho (NETTO e BRAZ, 2006). Essas necessidades de adaptações puderam ser observadas inclusive na própria constituição física dos homens primitivos.

Engels afirma sobre trabalho: “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio

homem” (ENGELS, 2004, p.11). Ainda segundo o autor, a necessidade de diferenciar as funções dos pés e das mãos fazendo com que eventualmente os macacos adotassem uma postura mais ereta foi decisivo para a posterior transição do macaco para o homem. Dessa posição ereta que se tornou uma necessidade, os primatas passaram a utilizar-se das mãos cada vez mais e de modos diversos.

É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinha de desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem (ENGELS, 2004, p.12).

Engels, ao estudar o ser humano de uma perspectiva histórica, nos mostra como a modificação das mãos, ao passar de milhares de anos, é uma demonstração da modificação da constituição física do ser humano em virtude dos atos de trabalho; tendo em vista que, segundo diz o próprio autor: “[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 2004, p. 12).

[...] já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade, e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração. Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também, pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pode dar vida como por artes de magia, a quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (ENGELS, 2004, p.13-14).

A partir da ideia de Engels temos ainda mais clara a ideia de Marx (2011) quando este autor se refere ao fato de ser através do trabalho, e com a finalidade de se apropriar da matéria natural que o ser humano, ao agir sobre a natureza externa a modifica, e que nesse movimento ela modifica a si próprio. Para Tonet (2005):

[...] o trabalho é considerado o ato fundante do ser social, porque é por meio dele que se dá o salto do ser natural ao ser social e são produzidos os bens materiais necessários à vida humana. Além disso, o trabalho é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-

a aos seus fins e, ao mesmo tempo, se constrói a si próprio (TONET, 2005, p 471).

Diversamente dos animais, que se utilizam da natureza exclusivamente para sua sobrevivência, reprodução o ser humano transforma a natureza de maneira intencional. Para Saviani (2011a) ao contrário de apenas se adaptar à natureza, o ser humano precisou aprender a adaptar a natureza às suas necessidades, e adaptação nesse caso significa transformação e essa transformação, por sua vez, nos leva a pensar em intencionalidade. Ou seja, uma ação intencional, pensada e refletida para determinado fim. Homens e mulheres primitivos, nesse momento da evolução, não mais se sujeitam à causalidade, às ações orgânicas na natureza, mas são agentes ativos de transformações.

Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho (SAVIANI, 2011a, p. 11).

Engels afirma que: “O trabalho começa com a elaboração de instrumentos” (ENGELS, 2004, p.18), portanto, para que um instrumento fosse criado, era preciso que antes, a partir da prática e ideias pré-concebidas em sua consciência o ser humano raciocinasse, elaborasse e concretizasse aquilo que no processo de transformação da natureza fora uma ideia. Transforma-se assim a madeira da árvore em um cabo, a pedra em objeto cortante, o cipó em amarras, a argila em recipiente. Será preciso então analisar as possibilidades, elaborar um pensamento, idealizar um objeto para somente depois de todo esse processo interno, externaliza-lo através de um instrumento.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2011, p.188).

Vemos assim que, não obstante a maestria das habilidades apresentadas por diferentes espécies de animais, embora elas apresentem algo em comum, sua limitação em criar o novo, pois independentemente do tempo, a abelha construirá sua colmeia da mesma maneira, obedecendo a uma ordem natural de execução, transmitida por seus códigos genéticos de geração em geração. Já o ser humano, haja vista sua capacidade de realizar atos de trabalho, consegue idealizar mentalmente o objeto desejado antes mesmo do ato de execução e transforma, o que estava em sua mente, em objeto material.

Na medida em que esse ser humano em processo de formação do seu ser social precisa pensar antecipadamente ao ato de realização de um instrumento, podemos dizer que dois planos entram em ação: o plano subjetivo (relacionado aos processos internos do sujeito) e o plano objetivo (relacionado ao instrumento, ou objeto material em transformação). Aqui vemos o trabalho dando origem ao que podemos chamar de elemento teleológico, ou seja, existe a busca por um fim, busca essa que parte de uma necessidade concreta (NETTO e BRAZ, 2006).

O trabalho está ligado às tomadas de decisões, ao que será melhor ou pior para determinado fim, através dessa categoria que os sujeitos primitivos precisaram coordenar diferentes conhecimentos e habilidades, como por exemplo, observação do tempo, das chuvas para colheita, das marés para pesca. Fora preciso, a partir do trabalho, uma coordenação de diferentes conhecimentos, o que o próprio Engels (2004) diz ter colaborado, inclusive, para a evolução cerebral da espécie humana. Tanto a feitura de instrumentos quanto a de objetos (da produção de um machado até a confecção de um instrumento mais complexo, da construção de um abrigo de pedra ao erguimento de um arranha-céu) exige que o sujeito *conheça* as propriedades da natureza (NETTO e BRAZ, 2006, p. 33).

Para Tonet (2011), quando Marx analisa o trabalho constata ser este uma síntese entre objetividade-subjetividade, realidade objetiva e consciência, sendo esta síntese concretizada pela atividade prática. Desta forma, o ser social que se põe em uma categoria diferente do ser natural não é apenas racional, mas efetivamente capaz de realizar a práxis, articulando as categorias da objetividade e da subjetividade.

Desta feita, este ser humano passa a ser capaz de pensar o que fazer com meios para chegar a um determinado fim, “Uma vez que a pesquisa da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de mais nada, concentrada na preparação dos meios [...]” (LUKÁCS, 1981, p. 19). É através dos meios, sempre destinado à um fim, que o ser humano elabora seus instrumentos, bem como desenvolve-os e aperfeiçoa-os.

Somente no trabalho, na posição dos fins e dos meios de sua realização, consegue a consciência com um ato dirigido por ela mesma, mediante a posição teleológica, ir além da mera adaptação ao ambiente – na qual se inclui também aquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza, de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para ela, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (LUKÁCS, 1981, p. 25).

Como vemos acima, Lukács (1981) afirma ser a relação entre o sujeito e o conhecimento envolvido na adequação dos meios, muita vez, mais importante para o desenvolvimento do ser social, do que a própria satisfação da finalidade. Ou seja, a relação que se estabelece subjetivamente durante a execução de uma atividade como construção de um instrumento, por exemplo, é de extrema relevância para o desenvolvimento do ser social, pois é justamente nesse momento que o ser humano desenvolve sua consciência.

O trabalho e a consciência adquirida como consequência dos atos de trabalho impulsionaram o processo de transformação da natureza. Uma vez que na natureza animal a produção de qualquer objeto jamais foi além das satisfações biológicas de existência e reprodução. Machos e fêmeas se alimentam seguindo sempre os mesmos princípios, estabelecidos por essas espécies. Os leões, por exemplo, caçam sua presa e se alimentam, em seguida todos são responsáveis por ajudar na limpeza daquele leão a leoa que matou e sangrou a caça. O resto do tempo é destinado ao descanso e digestão do alimento; aqui podemos ressaltar a importância da economia de energia, pois não sabem os leões quando será, com certeza, a próxima refeição, contudo, quando ela acontecer, o ciclo comandado pelos instintos naturais da espécie se repetirá.

Mas a espécie humana, que não se alimenta com objetivo único de sobrevivência, fora capaz de criar a gastronomia, um ramo que compreende não apenas a saciedade da fome, mas aspectos socioculturais envolvidos na alimentação.

A fome é a sinalização natural de que o organismo necessita de insumos (calóricos, proteicos) para a continuidade do seu funcionamento. Sob esse aspecto, a fome de um homem não se distingue da fome de um cão. Entretanto, a satisfação da fome humana é radicalmente distinta da satisfação da fome animal (NETTO e BRAZ, 2006, p. 33).

Vemos assim que a consciência adquirida em algum momento da evolução humana só pôde ser demonstrada através do trabalho; o pensamento destinado a um fim precisa de meios para se concretizar; “[...] a teleologia é, por sua própria natureza, uma

categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” (LUKÁCS, 1981, p. 9).

Em relação à dúvida que se poderia pôr sobre o trabalho ser realmente a categoria que diferencia o ser natural, ou orgânico do ser social, Lukács (1981) afirma que todas as demais categorias, por exemplo a linguagem, política, educação, precisam de um ser humano já estabelecido socialmente para que se manifestem, essas categorias já têm, em essência, um caráter social, mas necessitam da sociabilidade pré-constituída, diferentemente do trabalho.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 1981, p. 43).

Portanto, o ser humano, a despeito de ser um ser orgânico tal qual outros seres e animais, em algum momento da sua evolução, momento esse desconhecido e que não pode ser entendido senão por aproximações teóricas, evoluiu para um ser com capacidades superiores às dos animais. Essa mudança é entendida por Lukács (1981) como um salto ontológico, um passo qualitativamente diferente. Isso nos leva a pensar que o trabalho, enquanto categoria que funda o ser social, está intrinsecamente relacionado com um ser que é histórico, social, afetivo, consciente. Assim, o trabalho assume um caráter ontológico de constituição do ser humano.

Aquela espécie primitiva, transforma-se então, ao longo dos séculos, pela capacidade de raciocínio e de trabalho em um ser social, como o autor afirma, o “salto” não se configura uma mudança abrupta de desenvolvimento, é antes uma ruptura com a continuidade do desenvolvimento.

Engels chama atenção para a extrema lentidão do processo através do qual se dá esta passagem e que, não obstante, isso não lhe retira o caráter de salto. [...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas essas não podem desenvolver-se a partir daquelas numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, de nova forma de ser (LUKÁCS, 1981, p. 6).

Não podemos aqui, claro, assegurar em que tempo esses eventos ocorreram, e nem é este o objeto de estudo do nosso trabalho, sabemos que processos de evolução, tais quais os que aqui relatamos, aconteceram a milhares de anos, e para cada passo dessa evolução, qual seja do primata para o *Homo sapiens*, ou do ser natural para o ser social, ou ainda do ser humano com capacidade de elaborar os primeiros pensamentos contínuos para o ser humano que se comunica através da linguagem, transcorrem milhões de anos.

Nossa pretensão não é explicar biologicamente o processo, mas entender historicamente a origem do ser social, pois ao fazê-lo abrimos caminhos para a compreensão das dinâmicas que envolvem a própria sociabilidade humana, pois assim teremos mais argumentos realistas e históricos para compreender cientificamente a origem e a especificidade da dimensão que chamamos de educação. É preciso olhar para a origem e como se deu o salto do orgânico para o social e quais reflexos esse movimento causou ao longo dos anos e ainda causam hoje.

Da constatação de que o trabalho é o ato ontológico-primário do ser social segue-se, como consequência lógica, que este é radicalmente histórico e radicalmente social. Radicalmente histórico porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana, é criado ao longo desse processo. Vale dizer, não há nenhuma parte que integre o ser social que seja de origem divina ou puramente natural. Radicalmente social porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana. Tudo é resultado da atividade social dos homens (TONET, 2011, 138).

Outro ponto a ser considerado é o fato de que “O trabalho é, sempre, atividade coletiva” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 34), daí resulta também sua importância para o ser social. O sujeito envolvido no ato de trabalho não é um ser isolado, o conhecimento gerado pelo ato do trabalho, não fica à mercê de outros sujeitos. É sempre um processo coletivo.

Destarte, a categoria trabalho é o início, a gênese do ser social, mas não o seu fim, o trabalho não resume ou finda o ser social, muito pelo contrário, é justamente a partir desse ponto, ou desse salto ontológico, que o ser humano se desenvolve enquanto ser social uma vez que a realidade será constituída não por uma ou outra categoria, mas antes, pela totalidade delas. É justamente a síntese e a interação dessas diversas categorias, que formarão dimensão da vida social humana, assim é que a perceberemos não como sendo um somatório de elementos, mas com a condensação desses elementos.

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1986, p.27).

Não considerar a totalidade como algo essencial nesse estudo seria um grave erro, uma vez que deixaríamos de compreender a educação como integrante do processo histórico e social da humanidade e passaríamos a estudá-la como um processo particular, ou uma estrutura única, capaz de ser entendida em si mesma. A totalidade é construída historicamente e por isso está em constante movimento, apresentando os limites e as possibilidades para a atuação tanto da educação como dos demais complexos que a compõem.

“A totalidade não é o todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1986, p. 35). Compreender as relações entre a sociedade e a educação, ou entre o todo e as categorias (ou ainda entre o todo e as partes) trás luz ao nosso entendimento de como as instituições podem cooperar ativamente para a manutenção das relações sociais existentes (CURY, 1986). Para o autor:

Isso quer dizer que uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. O todo, colocado acima ou fora das partes numa mera relação de exterioridade, se petrifica na abstração. O todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha (CURY, 1986, p. 36).

Ainda segundo Cury (1986) essa relação entre o todo e as partes gera a necessidade de compreendermos cada fenômeno de maneira inter-relacionada, ou seja, não é possível compreender a educação, ou o trabalho, ou a linguagem isoladamente, o que também não quer dizer que sejamos capazes de entender todos os fenômenos até o seu exaurimento.

Vemos que o conceito de totalidade nos leva a pensar a categoria educação inserida num contexto social, no qual ela influencia as demais categorias, sendo, por sua vez, influenciada pelo todo, por isso, entender as relações a que está submetida a educação

é também refletir acerca de todo o complexo social que a envolve. Temos assim uma relação dialética e contraditória entre a sociedade e a educação.

Por isso, consideramos importante nesse momento, falar sobre outra categoria que está inter-relacionada com a educação: a linguagem. Para Lukács (1981) antes ainda da manifestação da educação enquanto categoria do ser social, a linguagem se fez presente na história humana.

A necessidade de comunicação, o distanciamento do objeto, as diferentes demandas criadas pela própria evolução fizeram com que fosse indispensável, em algum momento, a criação de uma comunicação falada: “O surgimento da relação sujeito-objeto e a distância do objeto em relação ao sujeito que nesse caso ocorre de forma necessária. Esse distanciamento cria imediatamente uma das bases indispensáveis, dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem” (LUKÁCS, 1981, p. 95).

Engels afirma: “Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros” (ENGELS, 2004, p.15). Essa ideia é reforçada por outros autores:

[...] a partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a universalizar os saberes que detém. Ora, tudo isso requer um sistema de comunicação que não deriva de códigos genéticos, uma vez que se relaciona a fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha (NETTO e BRAZ, 2006, p. 33).

Quando o homem age, conscientemente sobre a natureza, produzindo instrumentos e transformando-a, ele constrói-se a si mesmo, uma vez que as necessidades se alteram, modifica e complexificam-se à medida que o próprio ser humano modica suas necessidades. A partir do trabalho o homem primitivo passa a desenvolver uma compreensão dos instrumentos que produz, dos objetos que cria e como consequência vemos um distanciamento da realidade concreta, o elemento teleológico entra em cena nos permitindo, desta forma, falar a respeito da objetividade e da subjetividade, faz-se necessário a linguagem como um elemento novo, que possa servir para a compreensão da realidade exterior, para a transmissão de ideias.

As habilidades que ao longo dos séculos foram sendo adquiridas por causa da relação entre o ser humano e os atos de trabalho, bem como as novas necessidades que surgiram, por consequência da própria modificação e transformação dessa relação, criaram as bases para que os seres humanos se reunissem em grupos e para que pudessem se comunicar. “Assim, o distanciamento intelectual dos objetos por meio da linguagem é que

faz com que o distanciamento real que se realizou no trabalho seja comunicável e possa ser fixado como possível patrimônio comum de uma sociedade (LUKÁCS, 1981, p. 9).

Vemos a linguagem assumir não apenas uma posição passiva, quando foi criada pela necessidade da comunicação, mas também uma posição ativa, na medida em que se torna condição para o aprendizado.

Primeiro trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda a sua semelhança supera-o consideravelmente em tamanho e perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos (ENGELS, 2004, p.15).

Com essa afirmação, Engels nos mostra que o desenvolvimento gradual do ser humano, primeiro pelo trabalho, depois pela linguagem e em seguida com os órgãos dos sentidos permitiu o desenvolvimento do cérebro humano, como já dissemos anteriormente. E por conseguinte, o desenvolvimento do cérebro permitiu um aprimoramento da linguagem e do trabalho.

Vemos, pois, que não seria possível entender de forma completa qualquer categoria ou elemento que esteja intrinsecamente relacionado com o ser humano sem antes uma reflexão acerca dos conhecimentos que fizeram derivar essas categorias. Ou seja, para a compreensão de qualquer fenômeno ou categoria que hoje esteja relacionado ao ser humano, é preciso que façamos um esforço de mergulhar na origem do próprio ser humano, entendendo assim a origem e desenvolvimento ontológico da categoria que se pretende estudar.

Desta forma, haja vista o que foi exposto neste subitem, tornar-se ser social foi um processo longo e gradativo na espécie humana; processo esse mediado pela categoria trabalho, mas não encerrado por ela. Tornar-se ser humano não foi um efeito aleatório da evolução e esse processo, contínuo e ininterrupto, foi capaz gerar necessidades que precisavam ser supridas, problemas que precisavam ser resolvidos, desta feita surgem a linguagem, a ciência, a política, a medicina, o direito, a educação.

1.2 - A Especificidade da Dimensão Educacional

Para este trabalho, iniciaremos examinando a educação a partir de uma perspectiva ontológica. Por ontologia entenderemos que ela é:

[...] o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social (TONET, 2013, p.12).

Segundo Tonet (2013), quando em nossas pesquisas inclinamos a importância para o “lado” do objeto, então nossos estudos serão dirigidos a partir de um ponto de vista ontológico, ou seja, estudaremos o objeto tendo como principal elemento, o próprio objeto. Por sua vez, estudar o objeto implica ir além do próprio objeto, quer dizer é preciso compreender os elementos que constituem sua essência.

Desta feita, pensar a educação do ponto de vista ontológico do ser vai além de fazer um recorte histórico apontando essa ou aquela época, é preciso antes, entender a própria formação humana, compreender o ser humano enquanto ser social para então ser capaz de perceber como as dinâmicas da própria evolução culminaram num momento da história em que o processo educativo se fez necessário. E é sobre isso que trataremos neste tópico.

Saviani (2007, p. 152) afirma que “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. Desta feita, discutiremos aqui as relações ontológicas que ligam o conceito de trabalho e de educação e como a linguagem estabelece o elo de ligação entre as duas categorias.

Já sabemos, pelo exposto anteriormente, que o trabalho foi a categoria a fundar o ser social. Isso quer dizer que o ser humano, a partir da sua capacidade de transformação da natureza, deixou de ser orgânico, e passou a estabelecer relações sociais com outros seres humanos. Nesse momento observamos que homens e mulheres, ainda em um estágio primitivo de evolução, iam além das interações puramente naturais, aquelas relacionadas às satisfações mais imediatas das necessidades orgânicas como a fome, a reprodução ou mesmo a sobrevivência.

Através do trabalho o ser humano pôde desenvolver-se enquanto ser singular, operando teleologicamente foi capaz de transformar conscientemente a natureza, idealizar ações, construir instrumentos e em meio a todo esse processo, construir sua própria subjetividade. O ser humano transformou em objeto aquilo que tinha como sede apenas a sua mente, destarte, com o passar dos anos, novos instrumentos foram construídos, bem como formas mais complexas que refletiam novas necessidades humanas.

O avanço do processo de humanização pode ser compreendido, pois, como a diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social. O trabalho aparece como a *objetivação primaria do ser social*, a partir da qual surgem, através de mediações cada vez mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações (NETTO e BRAZ, 2006, p. 41).

Há que se falar aqui em uma nova composição de seres que se agrupavam em comunidades, esse ciclo de evolução contínua que se dava onde quer que houvessem agrupamentos humanos fez com que surgisse outra manifestação da necessidade humana, outro elemento: a sociedade (ENGELS, 2004).

Se o trabalho é a categoria que funda o ser social então podemos dizer que o trabalho será sempre uma atividade social, ainda que realizada de maneira isolada (TONET, 2011), pois seus resultados serão sempre reflexos dos agregados de conhecimentos desenvolvidos e repassados. Como nos afirma Leontiev:

O trabalho é antes de mais nada caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos. [...] O segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividade coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade (LEONTIEV, 2004, p.80).

Leontiev (2004) ainda nos mostra que o trabalho é mediatizado simultaneamente por dois elementos: o instrumento e a sociedade. Desta feita, o trabalho faz surgir a necessidade da interação social entre os seres humanos, ao mesmo tempo em que cria esse elemento novo: a sociedade.

Conforme a evolução humana acontecia, novas necessidades surgiam, desta feita, vemos também o surgimento de uma das objetivações mais importantes, a linguagem. “O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (LEONTIEV, 2004, p. 92).

Enquanto objetivação do ser social a linguagem veio suprir uma lacuna: a da comunicação universal, pois à medida que o ser humano era mais capaz de realizar atos de trabalho, de elaborar instrumentos, de modificar a natureza, ele se afastava daquilo que produzia, ficando cada vez mais distante das suas próprias criações (LUKÁCS, 1981). Esse movimento era necessário para que outros objetos, instrumentos e modificações acontecessem, contudo, a comunicação entre os próprios seres humanos, não poderia ficar

à mercê da necessidade de transmissão dessas ideias, uma vez que já admitimos aqui formações de comunidades. Ainda segundo Leontiev:

A produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (LEONTIEV, 2004, p. 93).

Desta feita, a linguagem surge como meio para que a comunicação aconteça, e a comunicação é, por sua vez, o meio para que as ideias sejam objetivadas e transmitidas. A transformação da natureza exige aprendizado, não é nato do ser humano a capacidade de fazer determinado objeto, não existe um nós cromossomos específicos que determinam a criação de uma mesa, precisamos aprender o que é uma mesa, para o que ela serve e como fazê-la. Ainda que eu possa imaginar uma mesa diferente da mesa que vêm à mente da leitora ou do leitor, sabemos quais são as principais finalidades de uma mesa.

Com efeito, o homem não nasce *individuo social*: ao nascer, os homens são puras singularidades; somente no seu processo formativo-social, no seu *amadurecimento humano*, os homens podem tornar-se *indivíduos sociais* – isto é, homens singulares que se humanizam e, à base da socialização que lhes torna acessíveis as objetivações já constituídas do ser social, constroem-se como *personalidades inconfundíveis* (NETTO e BRAZ, 2006, p. 41).

É através da socialização dos saberes, ou objetivações que o indivíduo se tornará um ser capaz de viver em sociedade. Uma vez que a transmissão desses saberes tornar-se-á fundamental para o estabelecimento de comunidades e relações sociais.

O trabalho, como categoria inicial ou primária, estabelece as bases para que a socialização dos saberes exigisse a linguagem, conseqüentemente, nos deparamos com um processo educativo, ainda incipiente, mas que como gérmen contém a necessidade de que o aprendizado adquirido ao longo do processo de trabalho seja repassado a outras gerações. Podemos dizer, portanto, que a natureza da educação é a apropriação de um conjunto de saberes, comportamentos, conhecimentos e técnicas que permitem ao indivíduo se tornar humano.

Para Netto e Braz (2006) o processo de humanização do ser humano está relacionado também com os avanços por ele alcançados, quanto à diferenciação e a complexificação das objetivações do ser social, ou seja, à medida que o ser natural foi evoluindo, esse progresso pode ser observado nos próprios instrumentos de trabalho. Essa ideia é muito clara quando tomamos como exemplo a produção humana moderna e contemporânea: se há cinquenta anos atrás estaríamos nós, escrevendo tais palavras em uma máquina de escrever e necessitando de tintas e papéis para isso, podemos hoje, realizar o mesmo processo em um *notebook*. Tal objeto demonstra a evolução material e intelectual do trabalho humano que em grande medida deve-se ao processo educativo.

O processo de ensino e de aprendizagem que precisou ser estabelecido ainda nos primórdios da civilização humana foi de vital importância para a continuidade da evolução histórico-social dos seres humanos. Uma vez que, se cada nova geração tivesse que começar todo o progresso humano intelectual do zero, nada, ou quase nada, teríamos progredido enquanto humanidade.

Cabe, enfim, sublinhar que essa caracterização do ser social só se tornou possível quando ele pode ser apreendido em seu mais alto nível de desenvolvimento. Sabemos que seu aparecimento deveu-se ao surgimento do trabalho, que sua evolução deu-se pela sua diferenciação e complexificação. Nunca será demais repetir que o chamado fenômeno humano é produto de um processo histórico de larguíssimo curso [...] (NETTO e BRAZ, 2006, p. 42-43).

Pensar na categoria trabalho é fundamental para o entendimento da educação, com vimos anteriormente, uma vez que é a partir do trabalho que todo o processo de evolução biológica e intelectual se inicia para a história do homem, culminando no ser social engendrado por processos educativos coletivos e comunitários.

Ao mesmo tempo em que o processo de produção de instrumentos e transformação da natureza, que são em si processos de trabalho, satisfazem algumas das exigências da sobrevivência humana, vão se tornando cada vez mais complexos e necessita-se que sejam transmitidos e apreendidos socialmente. Para Saviani (201, p.12) “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Como vimos, a compreensão do ser social e do processo educativo, passa antes pela compreensão do significado de trabalho.

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

Vemos assim que o ser humano primitivo aprendia a fazer, fazendo; aprendia a produzir, produzindo. Essa relação, ainda primitiva entre o ato de fazer e o ato de aprender é o que podemos entender como as primeiras manifestações da educação, uma vez que cada nova geração aprendia e era educada segundo os conhecimentos advindos da geração anterior, no que tange, principalmente ao fabrico dos instrumentos.

O movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Portanto, o processo educativo emerge da necessidade social de se ensinar às gerações seguintes tudo o que fosse possível ensinar de modo que a própria sobrevivência e continuidade dos seres humanos dependia deste ato. Falamos aqui, portanto, de uma educação em sentido amplo.

Nas comunidades primitivas, não existiam responsáveis diretos por tal ou qual tipo de ensino, os valores, costumes, os procedimentos necessários eram transmitidos por todos os membros da comunidade, podemos falar em uma educação coletiva, uma ação sem intencionalidade específica, que ocorrida espontaneamente e de maneira não diretiva.

Firmavam-se conceitos que fossem importantes para a geração seguinte, e os saberes se renovavam naturalmente na medida em que deixava-se de repassar determinados conhecimentos.

Ainda segundo Saviani:

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e

transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

Por isso podemos afirmar que, se por um lado aos animais é dado, pela natureza, tudo de que precisam para se tornarem plenamente o que são em cada espécie, ao ser humano resta desenvolver sua humanidade.

Sendo assim, se o ser humano não tem sua existência garantida pela natureza, precisando agir e transformá-la para a satisfação de suas necessidades e essa transformação é um produto do trabalho humano quer dizer então que a produção humana, ou o trabalho humano, é ao mesmo tempo um processo de formação humana e um processo educativo. Assim, podemos entender que a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. (SAVIANI, 2007).

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Diferentemente de um animal que mesmo longe de seu bando, ou grupo, reproduziria suas principais características, o ser humano precisa das relações sociais para se tornar, de fato, humano. A história da educação está diretamente ligada a história do próprio ser humano, que não nasce pleno de sua humanidade, sendo preciso, pois, “aprender” o que é ser um ser humano.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011a, p. 6).

Vemos, portanto, que se nos primórdios do ser social a educação aparecia como um processo natural e não premeditado, hoje o ato educativo carece de intencionalidade. Destarte, a educação é um processo complexo e diretivo necessitando não apenas de observações e reproduções, mas de apropriação do conhecimento.

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 298).

Ainda nesse sentido Leontiev (2004) nos diz que os seres humanos não nascem plenamente pertencentes ao gênero humano. Mas antes, tornaram-se humanos pela interação social estabelecida com outros humanos, e nesse processo apropriam-se, pela educação, dos conhecimentos necessários. Os seres humanos tornar-se-ão humanizados pela interação estabelecida com os seus pares, num processo progressivo de apropriação, processo esse que também podemos reconhecer como sendo um processo educativo.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A processo progressivo de apropriação também podemos denominar de processo educativo, que, conforme o Leontiev (2004) com o passar dos anos, assumiu formas diversas e cada vez mais complexas, não obstante ser, no início, uma simples imitação no que tange ao aprendizado de crianças, com o desenvolvimento de cada indivíduo “[...] complica-se e especializa-se tomando formas tais como o ensino e a educação *escolares*, diferentes formas de educação superior e até formação autodidata (LEONTIEV, 2004, p. 290). Contudo, a ênfase de todo esse processo é o fato de que sem a transmissão dos resultados obtidos de uma geração à outra, a continuidade do desenvolvimento sócio-histórico seria impossível; ou nas palavras do próprio autor:

Mas o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Portanto, a despeito de ser possível estabelecer diferenças significativas entre a educação primitiva e a educação a qual conhecemos hoje, o processo educativo cumpriu e cumpre – ao menos deveria – a função de ser o meio pelo qual os conhecimentos gerados pela humanidade possam alcançar as novas gerações.

A educação tem sua origem no trabalho e tal qual este, é um fenômeno próprio dos seres humanos, apenas os seres humanos são capazes de realizar atos de trabalho, bem como apenas os seres humanos educam intencionalmente e sistematicamente os seus descendentes. Assim, afirmar que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011a, p. 11).

Desta feita vemos que o trabalho é capaz de produzir diferentes tipos de transformações na natureza bem com diferentes produtos, resultados desse processo. Se por um lado, somos capazes de observar determinadas materializações que se manifestam pelo trabalho, quais sejam, por exemplo um violoncelo como um objeto cultural material, por outro lado o trabalho também nos proporciona produtos dos quais não somos capazes de perceber através do tato, como a música, um objeto cultural não material.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material” (SAVIANI, 2011a, p. 12-13).

Desta feita, podemos dizer que o trabalho educativo encontra-se situado, segundo ao autor, na categoria de trabalho “não-material” uma vez que dele não decorrem objetivações materiais, mas sim intelectuais. Portanto, segundo Saviani, a categoria educação é um produto do trabalho ao mesmo tempo que pode ser entendida como trabalho.

Essa afinidade entre as categorias que observamos, é melhor explicada por Tonet (2011). Para o autor, o trabalho e as categorias que se seguem ao seu surgimento estão em uma relação de dependência ontológica, uma vez que as categorias seguintes

dependeram do surgimento do trabalho, mas também encontram-se em relação de autonomia relativa já que cada categoria cumpre uma função determinada que não necessariamente depende do trabalho, existindo ainda uma relação de determinação recíproca, tendo em vista que todas se relacionam mutuamente.

Quanto à especificidade da educação também podemos assim considerar, uma vez que já sabemos existir entre a educação e o trabalho uma dependência ontológica, mas também observamos a autonomia relativa, tendo em vista que a educação cumpre uma função específica e determinada na sociedade.

Aqui temos um ponto importantíssimo de nossa reflexão: todos os complexos sociais, inclusive a educação, possuem uma dependência ontológica para com o trabalho; [...] Todos estes complexos sociais se originaram em decorrência do fato dos seres humanos serem capazes de executarem atos de trabalho e isso, como já explicamos, não significa que tenham a mesma função social de transformar a natureza para a produção de valores de uso. À educação, por exemplo, cabe a função social de possibilitar a transmissão e apropriação da cultura humana em geral para que os indivíduos possam se tornar membros do gênero humano (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 71).

Destarte, quando observamos haver entre o trabalho, e as demais categorias que a ele se seguiram uma determinação recíproca, entramos em um novo campo de discussão, qual seja o da totalidade social. Podemos entender a totalidade social como um conjunto de partes, conjunto esse no qual cada parte cumpre uma função determinada mas que, não obstante o conjunto que se forma a partir das partes, o todo só poderá ser compreendido se observado o papel específico que cada parte cumpre no todo. Por isso falamos em “determinação recíproca”.

Esta categoria significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. E, por isso mesmo, uma teoria geral do ser social é condição imprescindível para o conhecimento de qualquer parte dessa totalidade (TONET, 2011, 138).

Esse “conjunto de partes articuladas” a que Tonet (2011) faz referência também encontramos na obra de Lukács (2013) sob o nome de “complexo de complexos”.

Assim sendo, até o estágio mais primitivo do ser social representa um complexo de complexos, onde se estabelecem ininterruptamente

interações, tanto dos complexos parciais entre si quanto do complexo total com suas partes. A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais, por serem – ainda que apenas relativamente – autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante nesse sistema múltiplo de interações (LUKACS, 2013, p. 161).

Podemos concluir que a educação existe enquanto categoria que mantém sua dependência ontológica em relação ao trabalho, sendo, desta forma, influenciada pelas objetivações materiais e não materiais de uma sociedade. “Desse modo, a educação possui como função social a transmissão e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, técnicas, etc. em conformidade com as demandas de uma determinada totalidade social construída historicamente (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 108).

Isto posto, podemos aqui, ao final deste capítulo, sintetizar o que já foi exposto afirmando que, em primeiro lugar, o trabalho criou as bases para que o ser humano primitivo ou natural viesse a se tornar um ser-social, assim entendido pelas capacidades e habilidades adquiridas ao longo dos séculos de evolução que permitiram, através de atos de trabalho e da produção de instrumentos desenvolver no ser humano a sua capacidade teleológica e consciencial. Por conseguinte, esse “salto ontológico” a despeito de ter se prolongado por séculos e milênios, ainda pode ser considerado um salto tendo em vista o progresso a que o ser humano se sujeitou, pois representou um movimento irreversível para a história da humanidade.

Outras categorias, a partir do trabalho, surgiram pelas próprias necessidades então geradas, a exemplo da linguagem e da educação que foram meios para que os conhecimentos gerados pelo trabalho pudessem ser repassados às novas gerações. Disso dependeu a permanência humana na Terra.

Uma vez compreendida a educação como uma categoria cuja existência só pode ser estabelecida por causa do trabalho, diremos então que existe uma dependência ontológica da educação para com o trabalho, assim como as demais categorias também dependem da categoria trabalho. Por isso, vamos reconhecer o trabalho como sendo a “categoria primária” e as demais como “categorias secundárias”.

Todas essas categorias, ou “complexos” formam o que chamamos de “totalidade social”, vemos assim que a totalidade social ao mesmo tempo influencia e é influenciada pelos seus complexos. Não sendo, pois, diferente com a educação que recebe influência

de todo o conjunto de complexos e tem também sua relativa autonomia, na medida em que é capaz de influenciar a totalidade social.

Desta feita, a educação tendo como função social “[...] possibilitar a transmissão e apropriação da cultura humana em geral para que os indivíduos possam se tornar membros do gênero humano (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 71), como já dissemos anteriormente, a ela cabe a transmissão do conhecimento às novas gerações, pois sem essa transmissão a própria evolução humana estagnaria, bem como cada indivíduo estaria alheio às possibilidades de conhecimentos já objetivados pelo gênero humano.

Contudo, estando imersa na totalidade social, a educação sofre influência de todo o complexo que a circunda. “A totalidade social será a expressão de um movimento histórico passado e apresentará as possibilidades para o desenvolvimento futuro de cada um dos complexos sociais que congrega e interage” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 108).

Desta feita, entender a educação enquanto categoria que compõe a totalidade social é perceber que ela está inserida em uma determinada realidade, recebendo influência do todo, mas que também o influencia, na medida em que se “movimenta” nesse processo recíproco da totalidade social.

Assim, sendo influenciada pelo todo, a educação não pode ser entendida se olharmos unicamente para ela e para a maneira como seu movimento se dá na sociedade. Precisamos entender a educação a partir das suas interações na sociedade, mas também a partir de todos os outros “complexos” que a ela estão ligados e que geram reflexos no processo educacional.

Portanto, demonstramos através desse capítulo o processo de autoconstrução humana a partir do trabalho, para que assim possamos entender a relação entre o ser humano e a educação. Esse torna-se um procedimento metodológico necessário numa postura ontológica. E significa que em primeiro lugar devemos respeitar o objeto, que no nosso caso é a educação. Para isso, ao invés de ter recorrido a definições e mais definições sobre o que é a educação por meio de uma perspectiva subjetiva, partimos do processo histórico real para apreender o surgimento efetivo e realista da educação.

CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONHECIMENTO

Conforme o estudado nas páginas anteriores, esse trabalho busca refletir a educação, em especial a educação pública, a partir de uma visão ontológica, por esse motivo iniciamos nossas discussões a partir do sentido e significado do trabalho para a evolução da espécie humana, incluindo, claro, seu desenvolvimento social. Posteriormente entendemos o porquê de os atos de trabalho serem entendidos como a gênese da educação.

Vimos que trabalho, linguagem e educação possuem uma relação muito íntima na história da humanidade e que não podem ser compreendidas de maneira isolada, tendo em vista a capacidade que cada categoria tem de influenciar e receber influência das demais (podemos estender esse entendimento para todas as categorias de estudos que envolvem o ser humano, por exemplo, a política, o direito, a arte, etc.). Destarte, totalidade social não deve ser entendida como a soma desses elementos, é antes, a correlação dialética existente entre as categorias, que fazem parte dimensão social humana.

Portanto, não é possível entender a educação estudando apenas a educação, uma vez que ela é parte do todo, precisamos entender que está inserida em realidades sociais que também são constantemente modificadas pelas próprias dinâmicas históricas da sociedade. No livro “Escola e Democracia” ao comentar sobre a pedagogia revolucionária, Saviani afirma que:

[...] a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2018, p. 53).

Vemos assim que a educação, enquanto parte fundamental do processo de aprendizado e transmissão de conhecimento em todas as sociedades, pode ser vista como instrumento de revolução social, ou alienação, a depender dos interesses que a movem. Em todo caso, não podemos responsabilizá-la como único caminho para a transformação social, tão pouco dizer que os esforços empregados através da educação serão sempre inúteis.

Refletir sobre a origem ontológica da educação trouxe para nós elementos importantes e necessários no que tange o entendimento real do processo educativo na

história da humanidade. Nesse momento do trabalho, vemos a necessidade de estudar a relação da educação com diferentes formações sociais ao longo dos séculos, para que seja possível visualizarmos, mais diretamente, como a educação influencia e como ela sofre influência da constituição social.

2.1 – Origem da Educação Escolar

Partindo do pressuposto de que o homem não nasce homem, mas adquire, ao longo dos anos e através de diferentes aprendizados, sua humanidade, tal qual vimos no capítulo anterior, podemos concluir que é pelo ato educativo que esse complexo processo se dá, pois toda vez que algo é aprendido, algo, necessariamente, foi ensinado. Saviani (2007, p. 154) nos afirma que “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

Para pensarmos na realidade da educação escolar hoje, é necessário observá-la através do que ela nos mostra no presente bem como entender sua relação com o passado. E nessa dinâmica dialética entre o que a educação traz da sua relação com o passado e as alternativas que apresenta no presente, ir construindo possibilidades educativas não reprodutivistas, mas antes, críticas e emancipatórias. Para isso precisamos estudar a história da escola ao longo dos anos, tendo em vista que não é por acaso que hoje ela é uma instituição referência, no que tange à educação humana.

Olhar para o passado e compreender a história da educação nos permite repensar os reais objetivos da educação escolar e refletir sobre a disputa de perspectivas na educação: perspectiva mercadológica, empresarial e a humanista (que se preocupa com o real desenvolvimento formativo dos indivíduos), bem como compreender como os reflexos de uma sociedade capitalista que começou a ser construída há mais ou menos oito séculos são capazes de influir na educação escolar ainda hoje.

A escola é uma instituição que muito se modificou ao longo dos anos, suas alterações e adaptações se deram principalmente em função das mudanças da própria sociedade. Ao falarmos da origem da educação, e mesmo da escola, é importante entendê-las como sendo um processo que acompanhou a evolução do próprio ser humano. A princípio podemos observar a educação ainda dos homens primitivos, esta educação primava pela espontaneidade na transmissão dos conhecimentos, de modo a perdurarem ensinamentos que de alguma maneira se tornaram significativos. Por outro lado, as experiências não convalidadas pelos membros do grupo eram descartadas, caracterizando, ao longo de

muitos anos, essa como sendo a principal forma de ensino, um ensino informal, completamente ligado aos meios de subsistência dos grupos envolvidos (SAVIANI, 2007).

Não havia até então a necessidade de um local específico, ou mesmo de métodos de ensino. O aprendizado era aquele necessário à própria existência e subsistência: para comer era preciso aprender a plantar, para plantar era preciso entender em qual época ocorriam as chuvas, ou as secas. Para pescar, faziam-se instrumentos de pesca, para cozinhar, aprendia-se a fazer o fogo. Cada um desses processos eram ensinados, repassados às gerações seguintes.

Esse processo de educação quase espontâneo e informal no qual através do trabalho e do contato com a natureza as novas gerações aprendiam, Saviani (2007, p. 154) denomina de “comunismo primitivo” uma vez que aquelas pessoas, juntas, lidavam com os meios de produção, sem divisões de classes sociais, educando através do próprio trabalho as novas gerações.

O comunismo primitivo existia, uma vez que não havia divisões de classes sociais tal como afirma Saviani (2007, p 154-155):

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, rei- vindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.

Com o passar do tempo, o desenvolvimento e o melhoramento dos meios de produção fizeram surgir a divisão do trabalho e da terra. Assim observamos surgirem os que são proprietários das terras e aqueles que trabalham para os proprietários, gerando uma divisão de classes.

Para nossa compreensão acerca da origem da educação escolar, consideramos importante começar entendendo como se deu o processo de escolarização, cujos registros mais antigos estão relacionados à cultura egípcia, considerada o berço da humanidade e localizada ao longo de grandes rios, especialmente o rio Nilo.

Não obstante a complexidade de ensinamentos gerados pelos egípcios, quer sejam a agricultura, a matemática, a medicina (haja vista a quantidade de pirâmides, tumbas, múmias), a astronomia ou mesmo a própria arquitetura que até hoje permanecem

para nós grandes mistérios, Manacorda (2010) nos indica que não havia escolas naquela sociedade, ao menos não como a entendemos.

A quase totalidade das provas, enfim, não se refere nem à escola intelectual, entendida especialmente como aprendizagem das técnicas culturais ou dos aspectos formais e instrumentos da instrução, definidos pelo ler, escrever e calcular, nem o aprendizado profissional, entendido como aprendizagem das parciais habilidades manuais e das noções teóricas de cada ocupação. Temos, porém, provas do processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder. Mas, embora também esta formação obviamente compreendia muitos elementos da instrução formal ou instrumental, não é destes nem de sua didática que os antigos documentos nos falam, mas apenas da introdução aos comportamentos e à moral do poder (MANACORDA, 2010, p. 23).

Como sabemos, a sociedade egípcia era dividida em classes, com uma hierarquia muito rígida a possibilidade de mobilidade social era nula. Havia os faraós como governantes e autoridade máxima, em seguida os sacerdotes que eram os representantes religiosos e responsáveis pelos rituais e festas, abaixo destes encontramos os escribas, homens que registravam, principalmente, a vida dos faraós e responsáveis pelas escritas hieroglíficas que até hoje encontramos no interior de pirâmides. Também podemos citar como representantes daquela sociedade os militares, comerciantes e artesãos, conforme afirma Manacorda (2010).

Manacorda (2010) nos revela que os ensinamentos mais antigos de que temos notícia na sociedade egípcia remontam à 3ª dinastia, por volta do século XXVII a.C. Esses ensinamentos: “[...] contém preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes (MANACORDA, 2010, p. 23)”. Ainda segundo o autor estes ensinamentos eram feitos, geralmente, em forma de conselhos dirigidos do pai para o filho ou mesmo dos escribas aos seus discípulos. Baseada em uma educação mnemônica, repetitiva e na escrita, o que se transmitia de pai/escriba aos filhos/discípulos era feito através da autoridade e da obediência.

A educação no antigo Egito estava muito ligada à capacidade de falar bem, a arte da palavra encontrava-se diretamente relacionada à capacidade política dos faraós e governantes, por isso praticamente toda a educação dos nobres estava concentrada na capacidade da fala e da memorização, o que não implicava, necessariamente em saber escrever, uma vez que a escrita era exercida pelo escribas.

[...] o escrever é uma técnica material, instrumento de registro dos atos oficiais, usado por peritos não necessariamente governantes; o falar se identifica com a arte do governo, que como disse o próprio Ptahhotep, em intervir nos conselhos restritos do poder e discursar às multidões para aplacá-las (MANACORDA, 2010, p. 27-28).

Os escribas eram os técnicos ou profissionais responsáveis pela escrita. Entende-se, apesar da precariedade de registros históricos, que é graças a esse ofício que veremos surgirem os primeiros sistemas de ensino, uma vez que a arte da escrita precisa ser ensinada, mas escrever estava praticamente restrito aos escribas.

Registros que datam de mais ou menos 2000 a.C. revelam que possivelmente havia os responsáveis pela educação dos jovens, em um sistema no qual esse mestre sentava-se ao meio e seus alunos ao seu redor. Manacorda (2010, p. 33) afirma que:

Na riquíssima iconografia egípcia não encontramos nenhuma imagem que apresente diretamente a escola nem temos restos de prédios escolares; porém, a tradição posterior de todo o Oriente até hoje [...] sempre nos apresenta o mestre sentado na esteira, no interior de um prédio ou à sombra de uma figueira, com os alunos sentados à sua volta.

Alguns textos indicam que a educação escolar dava-se também na infância. Uma importante característica na educação egípcia, quer seja dos filhos dos mais altos no poder, quer seja dos escribas, estava relacionada às questões morais: muitos escritos da época remontam à importância de ser um homem ou governante moralmente correto. “Também em numerosos outros textos, [...] eis, por exemplo, exaltado o valor do ensinamento, graças ao qual o homem pode melhorar sua própria natureza” (MANACORDA, 2010, p. 47).

Percebemos, pois, que no antigo Egito existiam sistemas de instruções dos jovens, locais determinados nos quais os ensinamentos eram ministrados e até mesmo mestres responsáveis pela educação. A “arte da fala” era muito valorizada, bem como a educação moral. Havia também os locais para a educação física dos jovens e dos militares, existia a educação para a escrita, mais especificamente voltada aos escribas, ainda segundo Manacorda (2010) alguns registros indicam a invenção de jogos para que as crianças pudessem aprender cálculo e noções aritméticas.

Desde o antigo Egito podemos observar a diferença de educação conforme a classe social, mas nas sociedades grega e romana que identificaremos essas diferenças se

acentuarem ainda mais, mesmo pela maior quantidade de registros históricos que possuímos dessa época, conforme Manacorda (2010).

Se de um lado havia a aristocracia, detentora da propriedade privada, de outro lado encontramos os escravos, que não apenas eram propriedade da aristocracia como também realizavam praticamente todo trabalho físico exigido daquela sociedade (SAVIANI, 2007).

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos **homens livres**, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155, grifos nossos).

No livro *“Escola e Democracia”* (2018), cuja primeira edição se dá em 1983, o segundo capítulo traz um subitem intitulado justamente de *“O homem livre”*. Nele, Saviani discorre a respeito da educação que era ministrada aos homens na sociedade grega, lembrando-nos que nela, a preocupação em relação à educação se centrava nos homens livres. Os gregos advogam a favor da pedagogia da essência², considerando todos os homens como iguais e com direito a uma boa educação, embora grande parte da sociedade fosse constituída por pessoas escravizadas – que sequer eram consideradas seres humanos e, claro, estavam longe de receberem educação escolar.

Desta feita, enquanto homens livres e cidadãos gregos possuíam o direito a uma educação formal, a classe de trabalhadores (escravos) recebiam apenas treinamentos referentes ao trabalho que deveriam exercer.

Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as

² Tendo por base o pensamento platônico, as ideias essencialistas na filosofia remetem ao pensamento ontológico do ser. A pedagogia da essência pode ser entendida como um meio de desenvolver as potencialidades do ser humano, que são inatas. Saviani (2018) ressalta que na Idade Média a concepção essencialista recebe o elemento divino: assim, a compreensão da essência do ser humano passa por uma perspectiva de predeterminação, ou seja, os seres são criados por Deus e por isso seus destinos são definidos previamente. Com a revolução burguesa, o pensamento essencialista manifesta-se a partir de outro viés, a classe revolucionária “[...] vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens” (SAVIANI, 2018, p. 32). O autor nos diz ainda que da filosofia da essência, mais tarde resultará a pedagogia da essência, e essa pedagogia advogará pela igualdade essencial dos homens.

armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho [...] (MANACORDA, 2010 p. 58).

Em Creta e Esparta, que foram consideradas, por muito tempo, modelo de educação e política a “[...] educação era tarefa, precípua do Estado: confiada a um magistrado, o “pedônomo”” (MANACORDA, 2010, p.65). Vemos aqui, a educação não sendo apenas tarefa dos pais ou de mestres particulares, mas atribuição também do Estado, a quem cabia a educação social e preparação dos jovens para a cidadania.

Por volta do século VI a.C. vê-se o surgimento da escola de Pitágoras:

Seu princípio é que frente aos bens não transmissíveis, como a força, a saúde, a beleza, a coragem, ou transmissíveis, perdendo-os quem os transmite, como a propriedade, os cargos, existe um bem que se transmite sem perdê-lo: é a educação, a paideia. [...] ela abre caminho para a concepção da educação dos jovens como “fundamento” da sociedade. (MANACORDA, 2010 p. 65).

A escola de Pitágoras teve início na cidade de Crotona, região que hoje está localizada ao sul da Itália, com ela viu-se a introdução de conhecimentos sistematizados e organizados de diferentes áreas: os acústicos – educação musical e religiosa –, os matemáticos, os físicos e os sebasticas – educação esotérica. Não obstante o grande passo que essa escola deu, no que tange à importância de uma sistematização de ensino, Pitágoras escolhia seus discípulos, portanto sua educação não era pública ou a cargo do Estado, como ocorria na Grécia. Já na Grécia, mais especificamente em Atenas, registros que datam de 594 a.C. falam de leis específicas sobre a educação dos jovens, tanto pertencentes às classes dominantes, quanto os pertencentes às classes dominadas (MANACORDA, 2010).

Nestas leis falava-se sobre os deveres dos pais: além de fazer aprender a ler e a nadar, prover a aprendizagem de um ofício para os pobres, e, para os ricos, a aprendizagem da música e da equitação, além de “praticar os ginásios, a caça e a filosofia”. Além disso, davam-se disposições referentes mais de perto à escola, determinando o início e o término das aulas, o número de alunos por classe, a idade dos alunos, como também as características dos magistrados prepostos para a instrução (MANACORDA, 2010 p. 66).

Outra figura que também está presente na educação dos jovens é o “pedagogo”. Saviani (2011a) nos esclarece que a figura do pedagogo está primeiramente relacionada aos escravos que conduziam as crianças ao local de jogos ou outro ambiente onde receberiam instruções. Com o tempo, os romanos perceberam o nível de intelectualidade

e cultura dos escravos gregos, e passaram então a confiar a educação dos seus filhos a eles que exerciam, assim, nas famílias a função de mestre e educador.

Importante destacar que na sociedade Grega, apesar de existirem as escolas abertas ao público, já demonstrando um teor democrático da educação, esses locais eram reservados aos cidadãos livres, ou seja, àqueles que não eram os escravos. “Na Grécia, com a escrita alfabética, surge um meio democrático de comunicação e de educação, e a escola de escrita se abre tendencialmente a todos os cidadãos. Junto aos mestres de ginástica e de música surge um novo mestre, o das letras do alfabeto” (MANADORCA, 2010, p. 67).

O que podemos concluir com esses relatos históricos, até o momento, é que a escola desde muitos séculos antes de Cristo é o local precípua da educação de crianças e jovens e que essa função também fora dividida com a família e com o Estado. Se no antigo Egito a moral e a arte da fala eram os objetivos principais da educação e preparação, especialmente, para a vida política dos jovens pertencentes às classes dominantes, na Grécia antiga vemos a educação cumprir também essas funções, desta vez, sendo mais democrática, uma vez que alcançava todos os cidadãos.

Contudo, é importante lembrar que escravos, apesar de constituírem a maior parte da população dessas sociedades, não eram considerados cidadãos – sequer eram considerados seres humanos –, portanto a educação não era cogitada para aquelas pessoas. Escravos e escravas eram responsáveis pelos trabalhos mais árduos nestas sociedades, e essa divisão do trabalho que observamos, tanto nas sociedades escravistas (egípcios, gregos, romanos), como posteriormente, durante o período medieval e feudal propiciando aos proprietários das terras e, posteriormente, aos burgueses detentores dos meios de produção, tempo livre, visto que o trabalho em si, era desempenhado por outras classes dominadas desde os escravos, servos e proletários, conforme indica a orientação histórica. E é justamente a ocupação desse tempo livre, esse ócio que vai favorecer a estruturação da escola e da educação formal.

A palavra escola, em grego significa justamente “o lugar do ócio”. “Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola” (SAVIANI, 2011a, p. 81). Disso podemos concluir que apenas uma minoria tinha acesso à educação escolar, enquanto a maioria recebia sua educação de maneira não formal, através do trabalho.

Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação (SAVIANI, 2011a, P. 82).

Em Roma, as questões relacionadas à educação não eram muito diferentes, “[...] a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega (MANACORDA, 2010, p. 96). Ou seja, nos aspectos relacionados à educação formal, os romanos se utilizavam dos modelos gregos uma vez que muitos mestres eram justamente gregos escravizados:

Como na Grécia estes escravos pedagogos foram quase sempre estrangeiros “bárbaros”, isto é, que falavam mal o grego; assim em Roma estes escravos mestres foram gregos que, falassem ou não o latim, ensinaram a própria língua e transmitiam a própria cultura aos romanos. Em suma, com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravo no interior da família e, em seguida, por libertos na escola (MANACORDA, 2010 p. 102).

Em Roma, ainda houve aqueles que, graças ao comércio, tiveram alguma ascensão social, adquirindo direitos não mais pela linhagem sanguínea, mas pela riqueza acumulada pelo trabalho. De toda forma, os escravos permaneciam responsáveis pela produção material e sendo afastados do direito à educação.

Vemos, pois, que tanto os gregos quanto os romanos livres, considerados como cidadãos, recebiam uma educação ora ministrada pela família (especialmente no caso dos romanos), ora de responsabilidade do Estado, como observamos em Creta e Esparta, outra vez, ainda, por escravos que se tornavam os mestres e educadores de jovens.

Contudo, a escola tal qual conhecemos, estava longe de ser criada, uma vez que a necessidade de uma educação formal que alcançasse não apenas as classes mais abastadas, mas que também fosse ministrada à classe trabalhadora, surgiria somente mais tarde, com a revolução industrial. Até então, não vemos a preocupação pedagógica do ensino, mas antes uma preocupação em moldar os indivíduos segundo os costumes da época.

Além disso, a escola em todos esses momentos históricos está somente ao alcance dos que permanecem no poder, ou da classe dominante, seja ela constituída por

faraós, ou por senadores romanos, nobres detentores de terras ou ricos comerciantes e tendo como um de seus principais objetivos a educação para a vida política.

As classes dominadas muito pouco, ou quase nada, recebem de educação escolar, sendo sua instrução baseada no próprio trabalho. Mesmo no feudalismo, séculos depois, vemos a sociedade dividida basicamente em nobreza, clero e servos. Sendo a educação praticamente controlada pela Igreja Católica e apenas ofertada, novamente, aos filhos dos nobres. “Já em 418, o papa Zózimo instituía as primeiras escolas religiosas, para que, dizia, os sacerdotes aprendessem antes de ensinar. De fato, a tarefa dos sacerdotes, já claramente distinta da dos leigos (clero significa parte eleita, separada) é de ensinar [...] (MANACORDA, 2010, p.144).

Essas escolas religiosas destinavam-se não apenas à instrução dos próprios integrantes da Igreja Católica, mas se tornaram, com o tempo, locais de ritos religiosos e de educação. Manacorda (2010) nos diz que era costume de muitos pais entregarem seus filhos a esses monastérios para que recebessem instrução religiosa e educação. Esse “recrutamento”, contudo, não se deve à mera preocupação em levar educação às crianças: tanto Manacorda (2010) quanto as autoras Marsiglia e Martins (2018) concordam que esse processo de “educação” da igreja católica estava mais relacionado com preocupação em minimizar os possíveis desconfortos gerados pelas classes dominadas, do que em instruí-las de fato, através da educação. Manacorda (2010, p. 160) se refere a essa “[...] nova atitude cristã de abertura de educação a todos” mais como um processo de aculturação do que de instrução em si.

Marsiglia e Martins (2018, p. 1699) nos esclarecem que “Na Idade Média, com uma educação controlada pela Igreja Católica, as escolas paroquiais objetivavam a doutrinação dos camponeses para que se mantivessem sob controle, deixando para a nobreza e o clero a formação em escolas monásticas e imperiais”. Isso aconteceu também por causa do enfraquecimento do poder do Estado, frente ao crescente poder da própria Igreja.

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas que cultura e escola se reorganizam (MANACORDA, 2010, p. 143-144).

Contudo, por volta do século XV veremos o sistema feudal decair: houve um grande crescimento populacional e surgiram novas tecnologias para a produção de alimentos. Esses fatores levaram o sistema feudal a uma grande crise nos últimos séculos da Idade Média. A crise refletiu também no poder da Igreja, que por sua vez detinha, até então, o poder sobre a educação. A decadência do feudalismo e como consequência a ascensão do capitalismo traz grandes mudanças para a configuração da instituição escolar.

Com o surgimento da sociedade capitalista, as relações de produção são industrializadas, a urbanização torna possível a vida nas cidades, e as cidades tornam-se grandes centros comerciais. Romper com o modo de produção feudal vai tornar a burguesia uma classe revolucionária que defenderá, por exemplo, a igualdade entre os indivíduos (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

Se durante a Idade Média havia a concepção de uma essência natural e divina predeterminada para cada indivíduo, entendendo-se por isso que segundo uma vontade superior cada um nascia no local merecido e lá deveria permanecer até sua morte; com a ascensão burguesa, essas ideias serão questionadas.

Nesse momento, a burguesia, classe em ascensão, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não natural, não essencial, mas social e acidental, portanto, histórica (SAVIANI, 2018, p. 32).

Baseando-se nas ideias de igualdade, liberdade e fraternidade, em ascensão na época, a burguesia advoga contra os privilégios sociais usufruídos pelo clero e pela nobreza, defendendo que essas circunstâncias não advinham de poderes divinos e imutáveis, mas eram socialmente construídas (SAVIANI, 2018).

Até o final da Idade Média a escola era restrita a determinadas classes sociais, como vimos ao longo deste capítulo, mas com a sociedade capitalista a educação escolar se transforma em uma necessidade, e por isso a vemos ser generalizada, tornando-se a forma dominante de educação.

E é nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral. Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica (SAVIANI, 2011a, p. 83).

Com o avanço dessa configuração social e a chegada da sociedade burguesa, ou capitalista, as produções de alimentos, roupas e bens se deslocam do campo para as cidades. Nesse momento, percebe-se a necessidade de conhecimentos técnicos serem compartilhados com aquelas pessoas que estão a serviço dos burgueses, os trabalhadores ou proletariado. Eles precisavam saber ler e escrever para atender às determinações dessa nova sociedade. “Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos” (SAVIANI, 2011a, p. 83).

Se na sociedade feudal produzia-se o necessário à própria subsistência e ocasionalmente havia trocas entre produtores, na sociedade capitalista essa ordem é invertida. O comércio torna-se ordem, e as trocas não são mais ocasionais, as trocas passam a determinar a sociedade que hoje é conhecida também como sociedade do consumo. “Nela o eixo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material (SAVIANI, 2007, p. 157)”.

O trabalho que será feito a partir de então necessita mais do que conhecimentos transmitidos entre pais e filhos, ou entre mestres de ofício e discípulos, gera-se a necessidade de conhecimentos elaborados para ser possível lidar com máquinas e indústrias e toda a relação de comércio que será então estabelecida. Desta forma os conhecimentos intelectuais, cujo componente principal Saviani (2007) destaca como sendo o alfabeto, impõe-se como exigência para a sociedade burguesa.

Se nas sociedades primitivas trabalho e educação eram quase sinônimos, sendo por isso manifestadas ao mesmo tempo e nos mesmo locais, uma vez que a educação dependia das relação de trabalho para acontecer, nas sociedades onde se deu divisões de classes sociais – como as que vimos anteriormente: egípcia, grega ou mesmo romana e feudal – houve a separação entre a educação e o trabalho, sendo assim, passou-se a existir lugares específicos para o aprendizado intelectual.

[...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (SAVIANI, 2007, p. 158-159).

Vemos assim que, se por um lado inicia-se na sociedade burguesa a necessidade de uma escolarização voltada à classe trabalhadora, por outro lado, a história nos mostrará que essa educação não é a mesma para diferentes classes sociais.

A origem da educação escolar expressa, portanto, a contradição entre a humanização necessária de todos os indivíduos e a possibilidade de acesso aos conteúdos requeridos a ela, fundamentalmente voltados aos membros de uma só classe, aquela dos homens livres. (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p, 1699).

Saviani ainda nos lembra que, se até o final da Idade Média a educação escolar era parcial e não generalizada, na sociedade burguesa ela se tornará dominante, uma vez que o próprio modo de produção do capitalismo “[...] provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2007, p. 157).

E assim nos encontramos ainda hoje, a educação escolar é a educação dominante e de responsabilidade do Estado, além disso, todas as outras formas de educação têm aquela, como central, se nos referimos à educação fora da escola ela será a educação não-formal, não-escolar, ou informal.

Quando incipiente, o capitalismo muito contribuiu para que a educação não estivesse concentrada apenas aos que detinham o poder tal como acontecia anteriormente. Contudo, com o passar dos anos, a preocupação em se manter no domínio dos meios de produção, fez da classe burguesa não mais uma classe revolucionária, mas a própria classe dominante, que se utilizará dos poderes políticos e econômicos como mecanismos de manter-se hierarquicamente superior, pois é de interesse de quem está no poder dos meios de produção manter-se no poder; bem como manter quem está na classe dos trabalhadores, sempre na classe dos trabalhadores dominados.

E para que esse sistema de dominantes e dominados continue a fluir sem grandes alterações, mecanismos são acionados, e dentre estes podemos destacar o papel da própria educação, que ao longo do sistema capitalista tem sido utilizada como ferramenta para a manutenção do *status quo* da classe dominante.

2.2 – Escola e Conhecimento

Como vimos anteriormente, a educação está inter-relacionada com a sociedade, recebendo influências e modificando-se a cada novo tipo de sociedade que é instituída. Mas essa não é uma relação passiva de influência, a fluir numa única direção, uma vez que inserida em determinada organização social, a educação também contribui para os processos e relações que ali se estabelecem, já que a realidade social será determinada através de um “complexo de complexos” nas palavras de Lukács (2013). Ou seja, tanto a totalidade social influenciará a educação – e outros campos da atuação humana como, por exemplo, as artes, a política, o sistema jurídico – quanto a educação influenciará a totalidade.

Esse ponto é importante, tendo em vista que em todas as configurações de sociedade que já passamos, enquanto humanidade, existe o empenho de alguns em manter o sistema político e econômico funcionando sem muitas alterações. Por exemplo, na sociedade grega e romana, os grandes senadores e césores tinham o interesse de manter-se no poder e o clero, assim como os grandes proprietários senhores de terras é que detinham o poder e o interesse de permanecer com ele. Na sociedade capitalista, por sua vez, esse passa a ser um dos principais interesses da burguesia, conquistar poder econômico e político.

Na esteira de Saviani (2021) consideramos importante destacar que nossa sociedade, constituída e estruturada em bases capitalistas, prima pelo lucro, pelos ganhos de capitais, pelo acúmulo de riquezas em detrimento da condição digna de cada homem, mulher e criança. As ilusões criadas por essa sociedade, que proclama sermos livres e vivermos em uma sociedade livre que nos possibilita ser quem quisermos ser, bastando apenas o esforço pessoal para alcançarmos nossos objetivos, ofuscam a realidade existente: “[...] o trabalhador, o proletário é livre apenas de direito, na aparência e formalmente; de fato, na essência e materialmente ele não é livre; ele é escravo” (SAVIANI, 2021, p. 138).

Escravo, pois a liberdade de acesso ao conhecimento, às oportunidades de plena humanização, estão inacessíveis como inacessível está o acesso digno aos conhecimentos gerados pela humanidade. Não obstante ter sido a própria sociedade capitalista a iniciar o movimento de universalização da educação escolar, é ela própria que impossibilita essa universalização.

A conclusão, portanto, é que o desenvolvimento da educação entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes como é o caso da sociedade capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar

plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista (SAVIANI, 2021, p. 138).

Uma educação pública de qualidade, com professores e professoras em condições dignas de trabalho, com acesso a salários dignos e formações que oportunizassem o crescimento profissional, seria capaz de colaborar para que os filhos e filhas da classe trabalhadora elevassem sua própria condição de humanidade, uma vez que a educação é uma das categorias que compõe a totalidade social, e, por isso, capaz de influenciá-la. Contudo o que vemos é exatamente o que vai ao encontro dos interesses capitalistas: escolas sucateadas, desinteresse público no que tange aos investimentos educacionais, professores desmotivados e desvalorizados.

Manter os mecanismos de poder funcionando tais quais funcionam há décadas é um dos pilares para que o sistema capitalista continue existindo. Contudo, para que assim permaneça, a classe dominada, que vende sua mão de obra para a classe dominante, precisa continuar sendo explorada, bem como precisa continuar subordinada aos que detém o poder, uma vez que nesse sistema de dominantes e dominados, aqueles primeiros continuam lucrando através da exploração da classe trabalhadora.

Qual, então, o objetivo mais fundamental que nasce da natureza da burguesia? Obviamente, enriquecer, manter a propriedade privada, pois só assim continuará a gozar da sua boa vida. **Para isso, todas as dimensões da atividade social deverão, cada uma a seu modo, estar subordinadas a esse fim.** Que essa subordinação não possa ser absoluta é uma decorrência da própria existência de classes sociais antagônicas e da luta de classes (TONET, 2018, p. 04, grifos nossos).

Sabendo então, que uma classe dominante está a reger os processos educativos, é importante nos perguntarmos: o que essa classe espera da educação, especialmente da educação pública? Uma vez que é na escola pública o local onde os filhos e filhas da classe trabalhadora se encontram onde têm a oportunidade de receber uma educação formal. Tonet (2018, p. 06) nos esclarece o papel da escola na sociedade burguesa:

Em resumo, formar para o trabalho e educar para a cidadania/democracia. E, em menor escala, formar para a direção da sociedade. Importante observar: formar para o trabalho significa, aqui,

essencialmente, preparar uma mercadoria para ser vendida no mercado e, com isso, ser explorada. Educar para a cidadania/democracia significa preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade – com determinados direitos e deveres – acreditando ser a melhor possível e onde existiriam oportunidades para todos, dependendo apenas do seu esforço pessoal.

Na passagem acima, o autor deixa claro quais são os principais objetivos da burguesia em relação à educação, e nos mostra que, para que esses objetivos sejam alcançados, todos os recursos serão utilizados visando tal fim. Desta feita, educação e escola sofrerão direta e indiretamente a ação desses mecanismos de manutenção do poder da classe burguesa.

Isto posto, nesta parte do trabalho nos concentraremos na importância que os conteúdos escolares têm, justamente por estarem em meio a essa disputa de poder. Assim, entendemos ser necessário estabelecer no ambiente escolar conteúdos que apresentem aprofundamento científico, filosófico e artístico de modo a contribuir, justamente, para a não perpetuação de uma alienação burguesa que se apresenta no âmbito do âmbito escolar.

Para esclarecer o que queremos dizer com alienação, nos utilizaremos do seguinte conceito: “[...] alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas humano-genéricas e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1707).

Portanto, o processo de alienação está relacionado ao afastamento proposital dos conhecimentos, que determinada camada social sofre. Conhecimentos esses que possibilitariam aos indivíduos conquistarem sua própria humanidade, haja vista ser essa uma conquista, uma vez que nascemos pertencentes ao gênero humano, mas nossa humanidade é construída através dos conhecimentos que iremos adquirir ao longo de nossas vidas.

Por outro lado, não é correto pensar que os processos de alienação estão completamente separados dos processos de humanização. Polarizar esses conceitos pode ser prejudicial para a compreensão das dinâmicas da sociedade, pois a contradição que existe entre essas duas categorias faz-se no âmbito da própria sociedade capitalista.

A maior parte da história humana até aqui percorrida tem sido marcada pela luta de classes, o que implica a impossibilidade de se separar humanização de alienação. Esse é um ponto de grande importância. O ser humano não se desenvolveu sem produzir sua própria alienação que pode atingir, por vezes, formas profundas. A sociedade capitalista levou

isso a extremos, pois da mesma maneira que produziu e desenvolveu atividades que se tornaram indispensáveis ao desenvolvimento da humanidade, criou formas profundas e insuportáveis de alienação. [...] A dialética da sociedade capitalista é contraditoriamente geradora de humanização e de alienação. (DUARTE, 2013, p. 67).

E por estarem presentes no âmbito da sociedade, essas contradições também estão presentes no âmbito da educação escolar. Portanto, advogaremos aqui, neste capítulo, em defesa de uma educação que seja emancipatória e preocupada com as questões que envolvem o sistema capitalista, não ignorando-o, mas antes, entendendo-o e compreendendo as possibilidades reais de a escola fazer parte de uma parcela revolucionária da sociedade, mas com clareza de que não cabe a ela, sozinha, transformar a sociedade.

Podemos então dizer que, se por um lado existe o interesse da classe dominante, no que tange os aspectos educacionais, por outro lado, há os interesses da classe dominada:

Qual o fim essencial da educação que brota da natureza do proletariado? Por um lado apropriar-se dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais que foram criados pela humanidade ao longo do processo histórico. Por outro lado, apropriar-se de uma concepção de mundo baseada no materialismo histórico, do método científico-filosófico e da teoria que lhes permitam fundamentar o seu objetivo de transformar radicalmente o mundo e construir uma sociedade onde todos, realmente todos, possam ter uma vida digna (TONET, 2018, p. 07).

Entendemos a escola como uma instituição na qual os conhecimentos produzidos pela sociedade são repassados às novas gerações. É claro que ao longo da história da humanidade esse local foi utilizado de diversas formas e os mais variados tipos de conhecimentos e conteúdos foram transmitidos. Contudo, ao pensarmos na sociedade que vivemos hoje, necessário se faz estabelecer critérios em relação a quais conhecimentos e quais conteúdos deverão – ou pelo menos deveriam – ser transmitidos pela escola, bem como pensar no papel da própria educação.

Se, como dissemos no capítulo anterior o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011a, p. 6), precisamos então levar em consideração que o trabalho educativo exercido na escola, de maneira formal e sistematizada, função realizada principalmente pelos professores e professoras, também precisa ser elaborado de modo a contribuir na construção dessa humanidade.

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011a, p. 13).

A escola deve ser entendida como o local de apropriação do conhecimento gerado pela humanidade, com o objetivo de que esses conhecimentos possam colaborar na construção da própria condição de humanidade dos indivíduos que participam do processo de educação.

Pensar a escola a partir da PHC é um esforço necessário rumo à educação emancipatória e que só pode ser realizado por nós, indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, uma vez que os interesses da classe dominante se contrapõem à apropriação do conhecimento da massa. Importante ressaltar que a escola não está dissociada da totalidade, e assim sendo, é preciso percebê-la como um elemento histórico e suscetível de influências (SAVIANI, 2018):

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2018, p. 25).

Por outro lado, se a escola se dispõe a abrir espaço para uma pedagogia resses da classe trabalhadora, ela será capaz de oferecer instrumentos teóricos essenciais para a transformação da sociedade (FILHO, 2021).

[...] é na escola que os sujeitos singulares, desde a mais tenra idade, poderão se apropriar das objetivações genéricas construídas pela humanidade e nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento tornarem-se sujeitos conscientes e críticos e, portanto, em condições de engendrar mudanças tanto na escola quanto na sociedade (FILHO, 2021, p. 123).

Por ser eminentemente na escola pública o local de educação formal dos filhos da classe trabalhadora, o compromisso da escola pública deve ser com estas crianças e jovens, e por isso há que se pensar em uma escola organizada segundo os interesses das camadas populares.

Vemos, pois, que a escola organizada a partir dos interesses da classe trabalhadora vai ao encontro das ideias difundidas pela PHC. Essa, que é uma teoria educacional “[...] pois reflete a respeito do processo de formação humana, a educação, a sociabilidade etc. e, ainda, é também uma teoria pedagógica, pois apresenta uma perspectiva de intervenção e atuação docente efetiva” (FILHO, 2021, p. 123). A PHC não fica apenas no plano das ideias, mas possibilita uma ação efetiva no âmbito pedagógico da escola. Não temos a pretensão de acreditar que a PHC e sua implementação na escola pública, por si só transforme todo um sistema social, mas reiteramos que sem a transformação da escola pública em um espaço pensado à partir das necessidades da classe dominada, tão pouco será possível a superação do sistema capitalista.

É nesse sentido que se faz necessário destacar que o papel da escola para a superação do capitalismo está relacionado à sua organização a partir de uma perspectiva crítica, bem como à organização pedagógica, ou seja, como será o trabalho do professor, da professora dentro da sala de aula, o que será ensinado?

Nesse sentido, Viotto Filho (2021, p. 124) nos informa que: “[...] em se tratando do trabalho educativo, não se pode reduzir a análise do ser humano à realidade concreta vivida nesse momento histórico e torna-se necessário assumir um posicionamento crítico em relação ao dever-ser tanto do indivíduo, quanto do gênero humano”. Desta feita, não há que se falar em interesses imediatos de estudantes, é preciso, antes, compreender que o ser humano é constituído social e historicamente e que é da apropriação do conhecimento histórico e social que depende a capacidade de emancipação humana.

“[...] o conhecimento da realidade alienada é indispensável, mas não suficiente para a efetivação de uma prática transformadora, porque, além do conhecimento da realidade, há que se construir um posicionamento valorativo no sentido de se realizar uma escolha em direção a um “dever ser” possível. Essa escolha deve ser crítica e buscar o entendimento da realidade humana na sua radicalidade, assim como, deve ser histórica ao considerar e saber utilizar as possibilidades concretas existentes no momento histórico atual, para, assim, transformar a realidade (VIOTTO FILHO, 2021, p. 124).

O trabalho educativo deve ser encarado como fator fundamental e preponderante para a construção da humanidade de cada ser humano, é através dele que cada indivíduo será capaz de perceber a sua própria realidade social, emergindo assim da condição de alienação. O conhecimento, desta feita, apesar de não ser condição suficiente, torna-se condição necessária para a transformação social (VIOTTO FILHO, 2021).

Saviani (2018) nos lembra que o caminho em busca de uma teoria pedagógica que atenta aos interesses da classe trabalhadora é repleto de armadilhas, restando-nos, pois, o esforço diário rumo à educação verdadeiramente emancipatória.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2018, p. 25-26).

Considerando o exposto, faz-se pertinente que reflitamos acerca de que tipo de conhecimentos devem ser transmitidos pela escola, uma vez que constatamos a impossibilidade de a escola dar conta de todos os tipos de conhecimentos. Ora, sendo a escola esse ambiente a comportar públicos tão distintos, será preciso pensar em conteúdos que, de maneira geral, agreguem conhecimentos novos a esses indivíduos. Em vista disso, em que acrescentaria na vida de cada indivíduo, se o ambiente escolar apenas reforçasse ideias ou informações das quais estes já têm acesso?

Para a PHC, nas palavras do professor Saviani (2011a):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2011a, p. 14)

A defesa de uma pedagogia que prima pelo ensino de conteúdos clássicos é também a defesa da classe trabalhadora, uma vez que a socialização do saber, viabiliza sua apropriação por esta classe (SAVIANI, 2021). Pensar no que deve ser transmitido de informações, conhecimentos ou mesmo ideias no ambiente escolar deve estar relacionado a agregação possível em humanidade para cada indivíduo, deve ir além do imediatismo, do supérfluo e chegar ao que se produziu de erudito e de clássico, pois utilizar este espaço escolar para ensinar o que já está ao alcance das crianças e dos jovens pelo senso comum, é um desperdício de tempo e de recursos, que muitas vezes são públicos.

Conteúdos escolares baseados em conhecimentos do senso comum, são como birutas, ou seja, mecanismos que mudam de direção em função dos ventos, dos modismos passageiros que a sociedade impõe. Por outro

lado, conteúdos escolares que prezem pelos clássicos, pelo erudito e pela crítica, são como bússolas, pois ajudam a nos localizar no mundo, auxiliam nosso entendimento e orienta a ação na vida e na sociedade (ROSSI; ROSSI, 2018, p. 145).

Destarte, queremos destacar nesta parte de nosso trabalho a importância dos conhecimentos para o processo de formação humana, processo esse que em muito se dá na escola, especialmente para crianças e jovens pertencentes à classe trabalhadora, tendo em vista ser a escola o local onde esses indivíduos terão a chance de receber conhecimentos que vão além daqueles transmitidos pela família. E para muitos jovens, filhos da classe trabalhadora, a escola é o único local possível de acesso a conhecimentos e informações que vão além do senso comum.

Primar por determinados tipos de informações e conhecimentos não está relacionado a desprezar outros ou considerá-los menos importantes. A questão que levantamos aqui é que a escola deve ser o ambiente que proporciona aos estudantes lá presentes a oportunidade de se apropriar das objetivações produzidas ao longo dos anos pela humanidade, com o fim mesmo de colaborar no próprio processo de humanização.

Defender a apropriação de conteúdos clássicos é defender a própria condição de integridade e plenitude humana “[...] contra tudo que a dilacera e a rebaixa” (ROSSI; ROSSI, 2020. p. 46). Advogar o direito ao conhecimento até então produzido, acima de toda e qualquer deturpação, é se colocar a favor também da construção de uma sociedade mais justa, pois entendemos que é a através da socialização do saber elaborado que cada ser humano terá a chance de desenvolver sua humanidade.

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (SAVIANI, 2018, p. 51-52).

Vemos, portanto, que a questão do conteúdo é de suma importância, uma vez que depende desses conteúdos e da sua transmissão a condição de humanizar-se e a compreensão da própria condição de exploração a que somos submetidos enquanto classe dominada:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental

que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (SAVIANI, 2018, p. 45).

Por isso que, embasados nas premissas da pedagogia histórico-crítica advogamos a favor da riqueza e profundidade do que será abordado nas salas de aula. Defendemos, pois, o ensino do clássico, que segundo o Saviani (2011a, p. 87) é “[...] aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”, entendendo que conteúdos assim, não se limitam à imediatez ou a uma única demanda contemporânea, que logo poderá tornar-se irrelevante.

Conteúdos clássicos estão sempre presentes, é aquilo que tem sentido e significado para além de um breve momento na história. Um exemplo usado pelo próprio Saviani (2011a) são os grandes filósofos gregos, que a despeito do tempo, permanecem sendo estudados, continuam atuais, inclusive para a compreensão da própria condição de sociedade na qual vivemos: ainda hoje estudamos, por exemplo, a metáfora de Platão em relação à caverna, refletimos se o navio de Teseu, paradoxo proposto por Plutarco, continua o mesmo, embora todas as suas peças de madeira tenha sido substituídas, nos debruçamos sobre as poesias de Castro Alves ou mesmo sobre a literatura de Jane Austen e Virginia Woolf.

Esses conteúdos não estão apenas relacionados ao fato de adquirir informações novas, ou definições de o que é isso, ou o que é aquilo. A assimilação de tais conhecimentos é capaz, mesmo, de modificar capacidade cerebral do indivíduos, engendrando, pois, um desenvolvimento intelectual e psíquico.

Os conhecimentos que devem construir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo alunos, da riqueza da atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo (DUARTE, 2016, p. 05)

Desta feita, quais seriam esses conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos? Para a pedagogia histórico-crítica, é preciso concentrar os esforços para que o que há de mais clássico, elaborado e erudito no campo das ciências, artes e filosofia seja transmitido.

A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações,

dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, nas consciências dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético (DUARTE, 2016, p. 14).

O próprio Duarte, como vimos anteriormente, justifica o porquê de serem esses conteúdos de tal relevância: “Eles não remetem de forma natural e espontânea a uma visão materialista, histórica e dialética da realidade, mas formam as bases subjetivas para a apropriação dessa visão pelos indivíduos (DUARTE, 2016, p. 15).

Se é possível observamos a modificações física e psicológicas de crianças e jovens quando estão aprendendo a usar o lápis para escrever, ou os talheres para se alimentarem, ou mesmo quando estão em processo de aprendizagem de uma modalidade esportiva, qual não será o acréscimo nas estruturas intelectuais do indivíduo conforme o aprendizado se complexifica ao encontro dos clássicos?

“[...] arte, ciência e filosofia são tipos distintos de apropriação da realidade pela consciência. Mas as obras desses três campos mais elevados de produção humana podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos (DUARTE, 2016, p. 18).

Esses conteúdos, ao contrário do que se possa dizer, não estão limitando ou suprimindo processos criativos por se tratar de transmissão de conhecimentos, eles tornam-se a base que possibilitará a cada indivíduo expressar-se ainda melhor e mais ricamente.

Por exemplo, para que seja possível lançar um foguete ao espaço, é preciso que se tenha conhecimento das leis da física: calcular a velocidade de rotação da Terra, a velocidade de combustão do material utilizado como combustível, é preciso que se tenha noções da aerodinâmica do objeto lançado de modo que o atrito causado pelo ar não interfira em demasia, é preciso também que se efetuem cálculos exatos em relação à aceleração da gravidade. Com seria possível utilizar a criatividade para produção de satélites, foguetes, sondas espaciais exploratórias sem um conhecimento aprofundado das leis da física? Ou ainda, como é possível escrever um livro sem ter conhecimento do alfabeto? Não seria possível!

O conhecimento deve possibilitar aos estudantes a chance de avançarem para além da superficialidade e da imediatividade. Veremos, pois, que cada um dos campos

citados tanto por Saviani (2011a), quanto por Duarte (2016) cumprem um papel diferente e específico no processo educativo.

Quanto à ciência:

De modo geral, à ciência cabe a tradução teórica, isto é, a apreensão da essência do objeto estudado em sua articulação histórica com a respectiva totalidade social na qual atua. A ciência possui, dessa forma, um caráter desantropomorfizador, pois interessa-se por conhecer o movimento essencial e total do objeto tal como ele é em si mesmo, para além de suas aparências, sem a interferência das vontades, os sonhos ou desejos do sujeito que pesquisa [...] (ROSSI; ROSSI, 2019, p. 153).

Podemos caracterizar a ciência como a base para o pensamento racional, uma vez que é a partir do conhecimento científico que construímos o conhecimento distanciado do personalismo, das impressões pessoais, das ideias que dizem respeito a uma pessoa apenas ou a um grupo de pessoas, indo em direção ao real; daí o fato de os autores chamarem-na de “desantropomorfizadora”, pois existe um distanciamento da individualidade. Através do conhecimento científico afasta-se o que é superficial e transitório, já que as comprovações científicas são capazes de irradiar as verdades para além dos séculos, e abrem-se caminhos para o entendimento real do objeto estudado.

Na vida cotidiana, dificilmente conseguimos, em nossa apreensão da realidade, ir além da aparência das coisas e, o mais das vezes, a partir dessas aparências, interpretamos a realidade de maneira fetichista, como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana. Entretanto, os seres humanos desenvolveram historicamente dois caminhos que permitem ir além da aparência fetichista cotidiana das coisas. Um deles é o caminho do pensamento teórico, da ciência (DUARTE, 2016, p. 76).

O ponto de partida para o entendimento científico é a própria realidade; e na tentativa de desvendá-la, de entendê-la para além do imediatismo, possibilita novas descobertas, novos conhecimentos para a coletividade inteira, uma vez que as descobertas com base científica não ficam restritas ao entendimento de um grupo de pessoas apenas. Descobertas científicas atravessam gerações, até que novas revelações sejam capazes de um entendimento ainda mais profundo, que avance ainda mais em direção à essência do objeto.

Quanto à especificidade da arte, podemos destacar que:

A grande obra de arte, por seu turno, explicita uma forma de conhecimento a respeito da trajetória humana. A grande obra de arte

permite a conexão positiva dos indivíduos com a história do gênero humano para além da imediatividade fenomênica da realidade e, inclusive, para além das alienações que brotam da atual forma de sociabilidade (ROSSI; ROSSI, 2019, p. 153).

Tal qual dissemos em relação à ciência, a arte deve ser vista como uma categoria a elevar o pensamento humano a níveis superiores. Em que pese o fato de muitos considerarem tudo como obra de arte, entendemos que nem tudo é arte e não é qualquer arte ou qualquer expressão da cultura humana que deve ser levada à sala de aula, pois mais uma vez, aquilo que está relacionado ao cotidiano dos estudantes, pouco ou nada contribuirá para seu desenvolvimento intelectual.

A arte deve nos levar a pensar não apenas no que aquela obra representou ao artista ou à artista que a produziu, mas também o que da história da época ela carrega em si, quais eram as relações sociais e humanas que ali foram apresentadas. O que ainda hoje podemos aprender com o que foi produzido? Quais as diferentes capacidades que aquela obra de arte possui de atingir-nos individualmente ou coletivamente?

A arte deve ser vista também como um caminho, um elemento que proporcionará entendimento da condição humana ao longo de sua trajetória histórica. Será ela a criar um elo entre a história do gênero humano e a própria visão humana do que aconteceu ou do que acontece. Ela tem a capacidade, assim como a história, de preservar memórias, experiências, transmitir sentimentos, sejam eles medos, alegrias, esperanças ou desespero.

Por isso que, ao contrário da ciência, podemos dizer a arte é antropomorfizadora, uma vez que ela se aproxima da singularidade de cada indivíduo, bem como é capaz de expressar essa mesma singularidade para a coletividade ao longo dos séculos. Rossi, Rossi e Assumpção (2020) ao comentarem o conceito de arte em Lukács, nos dizem que:

Para Lukács, a arte não precisa ser “mais que uma obra de arte”, não precisa estar “engajada e politizada” para ser verdadeira e autêntica. Ao contrário, quanto mais cumprir a sua função social, a sua peculiaridade, isto é, quanto mais a obra cumprir a sua especificidade própria, oriunda de sua natureza mais íntima; mais ela estará contribuindo para o esclarecimento do homem perante a história humana (ROSSI; ROSSI; ASSUNPÇÃO, 2020, 145).

Não precisando, pois, ser sempre um meio de expressão política, vemos esta categoria como instrumento de conexão entre o ser humano e a coletividade humana, ou mesmo entre o indivíduo e suas impressões, sensações e sentimentos, uma extensão do

seu corpo, ou das suas capacidades físicas, uma vez que é na arte que o autor, ou autora exterioriza pensamentos e sentimentos; um “lugar” onde é possível ir além dos limites sociais e históricos para exprimir a própria condição de humanidade.

A filosofia, por sua vez, está relacionada ao entendimento das grandes questões que envolvem o ser humano: vida, morte, sociedade, religião, política, moralidade, ciência, consciência, arte, economia, etc. Essa categoria vincula-se à arte e à ciência na busca por respostas ou na elaboração de questionamentos que possam, de alguma forma, fazer avançar o conhecimento humano. Não é por acaso que nem todas as questões filosóficas foram, ou mesmo serão, respondidas.

A autêntica filosofia, por fim, não serve para a adaptação e para a generalização do conformismo em sociedade. A autêntica filosofia reflete sobre as grandes questões que acompanham o gênero humano, problematizando o que é o homem, qual a sua relação com a sociedade e a natureza, como se reproduz a história humana, quais são as potencialidades em nos tornarmos membros do gênero, quais são os obstáculos e limites construídos socialmente nesta empreitada etc. (ROSSI; ROSSI, 2019, p. 153).

Capaz de abranger qualquer assunto que se possa imaginar, a filosofia tem por objetivo entender as grandes questões humanas, sendo por isso, entendido que seu objeto de estudo é o próprio gênero humano, podemos por isso dizer que há nela um caráter ontológico, uma vez que está preocupada tanto com a realidade quanto com o ser humano. (ROSSI; ROSSI; ASSUMPÇÃO, 2020).

O conhecimento que temos de mundo, graças ao campo da ciência e da arte, está relacionado ao que conseguimos ver, medir ou verificar, mas no campo da filosofia, esse conhecimento não está restrito ao campo matemático, por exemplo, ou aos órgãos sensoriais. A filosofia, por sua vez nos permite a articulação entre o conhecimento científico e as grandes questões que envolvem o ser humano, abstrata que é, possibilita-nos questionar o que é real, até onde conhecemos da realidade que nos cerca, ou mesmo nos perguntarmos o que é a verdade: se ela é única e sem possibilidade de ambiguidades (como observamos no campo relacionado ao raciocínio lógico, do qual podemos concluir que se A é igual a B, então necessariamente B será igual a A. Para estes estudos A não pode ser igual a B ao mesmo tempo em que B é diferente de A), ou se a verdade poderá ter faces desiguais, a depender de quem olha, de qual ângulo ela é observada ou em qual tempo da história o observador se encontra, entendendo que a realidade pode estar em constante movimento (DUARTE, 2016).

Ensinar conteúdos clássicos e tradicionais não é limitar a liberdade de aprendizado, pelo contrário, é justamente através do conhecimento que a própria criatividade terá liberdade para manifestar-se. “O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2016, p. 67).

Entendemos claro, que na escola existem diferentes disciplinas, e cada uma carrega sua especificidade bem definida. Não queremos que essas disciplinas sejam substituídas pelas três áreas do conhecimento que acabamos de citar: arte, ciência e filosofia. Pelo contrário, o que temos aprendido com a pedagogia histórico-crítica e seus autores é que as disciplinas escolares devem primar pelo ensino, aprofundando-se tanto quanto possível no que há de mais elaborado.

Cada disciplina escolar tem muito a contribuir no seu campo de ensino, educação física, ciências, biologia, história, português, matemática, etc., são campos de estudo que ao transmitirem ensinamentos serão capazes de instrumentalizar os indivíduos para agirem na transformação da sociedade.

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011a, p 121).

Nosso entendimento de mundo, de sociedade, de realidade, de conhecimento, enfim, tudo o que nos cerca, está relacionado e intimamente ligado a uma visão de mundo hegemônica, moldada por grupos dominantes. “As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista [...]” (DUARTE, 2016, p.14). Tomar consciência dessa realidade é um passo importante para sua superação, e no campo da educação esse passo se dará à medida que os conhecimentos elaborados alcancem a classe trabalhadora, possibilitando-lhes ampliar a capacidade intelectual, construindo novos conhecimentos para que nos seja possível ampliar a capacidade de percepção da realidade.

CAPÍTULO 03 – O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

No capítulo anterior estabelecemos algumas relações entre escola e sociedade, demonstrando através dos estudos apresentados, especialmente aqueles feitos por Manacorda (2010) e Saviani (2007; 2011a; 2018), como a educação foi modificada ao longo dos séculos, desde os egípcios antigos, passando pela educação grega e romana, assim como na idade média, até a ascensão do sistema capitalista.

Inicialmente a educação escolar ocupava lugar secundário na formação de crianças e jovens, uma vez que a responsabilidade primeira pela educação e instrução estava a cargo da família. Posteriormente passou a ser oferecida pelo Estado, mas apenas às classes mais abastadas, àquelas que tinham condições de pagar pela educação, ficando marginalizados os pobres e os escravos. Sendo assim, a maioria da população nas civilizações antigas recebia a educação que advinha do próprio trabalho, aprendia-se à medida que se trabalhava.

Foi apenas durante a Revolução Industrial (século XVII) que a educação escolar passou a ser reconhecida com uma exigência para a instrução das massas de trabalhadores. Observamos uma profunda modificação da sociedade, que não mais basear-se-á nas produções locais (manufaturas e artesanatos), desta vez as descobertas científicas e as grandes navegações (que permitiram a descoberta de novos continentes) irão favorecer a criação das indústrias e farão do trabalhador do campo um empregado das fábricas:

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem lugar de trabalho, nem matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto de seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo sozinho no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 2010, p. 328).

Nesse momento da história o antigo trabalhador do campo, não possui mais o trabalho que lhe configurava meio de subsistência ao mesmo tempo que lhe era instrumento de aprendizado. Desde o antigo Egito, passando pelas principais sociedades gregas e romanas e também observado durante a Idade Média o trabalho foi a forma típica de instrução, agora a nova configuração social em ascensão deixava as massas trabalhadoras imersas em uma profunda ignorância.

Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica [...] Tentam-se então duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*³, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais, sem suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (MANACORDA, 2010, p. 328).

Vemos que a sociedade capitalista e sua exigência de modificação dos meios de produção, foi a grande responsável pela universalização da educação escolar, instalando escolas técnicas, científicas e profissionais para a instrução dos trabalhadores, que até então não tinham acesso a tais conhecimentos.

Hoje, a educação escolar é a principal forma de educação formal que conhecemos, não obstante o esforço educativo da família e diversos círculos sociais que frequentamos ao longo da vida, o papel de instrução, ensino e transmissão do conhecimento produzido pela humanidade se dá, majoritariamente, nas instituições escolares.

Desta feita, as políticas de educação cumprem papel basilar para o direcionamento de todo o sistema de educação de um país. É a partir dessas políticas que estados e cidades direcionarão seus esforços no que tange ao aprendizado de crianças, jovens e adultos. Como dissemos no primeiro capítulo deste trabalho, há que se pensar a educação como um elemento pertencente à totalidade social, por isso, não podemos destacar a educação do cenário brasileiro, e mesmo mundial, ao qual ela pertence.

Consideramos o Plano Nacional de Educação como um dos principais documentos norteadores para a educação, especialmente a educação pública, do nosso país. A partir de sua criação, todos os planos estaduais e municipais de educação devem

³ Referente ao discurso, ao falar.

ser adaptados ou mesmo criados em concordância com as suas diretrizes. Entendemos que as dinâmicas econômicas e sociais envolvidas na sua elaboração e execução são pontos chave a serem considerados quando se pretende entendê-lo para além das aparências.

Com isso em mente, nesse capítulo iremos discutir essencialmente o Plano Nacional de Educação (PNE), de modo que seja possível estudar sua evolução ao longo da história da educação brasileira, fazendo conexões deste com o cenário histórico e político do Brasil, além de analisá-lo *per si*, apontando seus avanços e retrocessos no que tange, principalmente, às questões relacionadas à concepção de professores e de educação.

3.1 – Contextualizando historicamente o Plano Nacional de Educação

Para melhor compreensão do surgimento do PNE no contexto da educação brasileira, necessário se faz entender alguns aspectos históricos que o precederam e que foram imperativos na necessidade de organizar um plano de educação.

Como vimos nos capítulos anteriores, a ascensão capitalista trouxe consigo a necessidade da universalização da educação pública, no Brasil não foi diferente. No início do século XIX a produção de café passa a ganhar espaço na economia brasileira. O ciclo do ouro se esgotara, sendo que o eixo econômico no país passa a ser o Centro-Sul, e não mais o Nordeste com a agricultura açucareira (SAVIANI, 2019).

A cultura cafeeira estende-se do sul fluminense pelo Vale do Paraíba penetrando no estado de São Paulo, onde expandiu para o oeste paulista, beneficiado pelas vastas e férteis terras disponíveis. Contando com um grande fluxo de imigrantes e com a implantação de uma importante malha ferroviária, o oeste paulista se impôs como setor moderno da cafeicultura por oposição àquele do Vale do Paraíba (SAVIANI, 2019, p. 187-188).

Nessa época vigorava no país o regime monárquico, mas as bases para uma futura democracia já haviam começado, não por acaso no estado paulista é realizado o lançamento do manifesto fundador do Partido Republicano, no ano de 1870 (SAVIANI, 2019) e em 15 de novembro de 1889 o Brasil se torna uma república, tendo como primeiro presidente o então Marechal Deodoro da Fonseca. Inicia-se aqui o período conhecido como República Velha, que terá fim apenas nos anos 1930 com a Era Vargas.

Saviani (2019) destaca que esse foi um momento de grande crescimento populacional e industrial do Brasil, cresce o número de pessoas no país, e consequentemente, o número de operários:

A população global cresceu de 14.333.915 em 1890 para 30.635.605 em 1920 e 35.804.704 em 1925, com significativa concentração em algumas cidades: no Distrito Federal a população passa de 522.651 em 1890 para 1.157.000 em 1920; em São Paulo, no mesmo período, pula de 6.934 para 579.033; em Salvador, de 174.412 para 283.432 [...]. A atividade industrial acelera-se, principalmente durante a Primeira Grande Guerra, entre 1915 e 1919, quando foram criadas quase tantas empresas (5.940) quanto o foram em todos os 25 anos anteriores do período republicano: 6.946 (SAVIANI, 2019, p. 189).

Uma das consequências diretas do crescimento econômico-industrial nas cidades é a migração: com o tempo a população deixou de viver e de trabalhar no campo, buscando emprego e moradia nas cidades em crescimento. Outro fenômeno que podemos destacar é o crescimento da burguesia: “[...] marcado por crescente urbanização e industrialização sob impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura, alarga-se o espectro das chamadas “classes-médias”” (SAVIANI, 2019, p. 190).

O autor destaca que essa burguesia em ascensão no Brasil adotou o modelo fordista, como principal modelo de produção industrial – como bem sabemos, esse modelo de trabalho fabril criado nos Estados Unidos para ser utilizado nas fábricas de automóveis, e depois difundido pelas indústrias em todo mundo, consistia na repetição dos movimentos dos operários de modo a criar uma padronização da produção, isso gerava ganhos para as indústrias na medida em que diminuía o tempo de produção.

A burguesia industrial brasileira dos anos 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima, como se pode ver no relatório das associações empresariais paulistas, redigido em 1926 por Otávio Pupo Nogueira, secretário-geral da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp): “Os lazes, os ócios, representam um perigo iminente para o homem habituado ao trabalho, e nos lazes ele encontra seduções extremamente perigosas, se não tiver suficiente elevação moral para dominar os instintos subalternos que dormem em todo ser humano (VIANA, 1978, p.79)” (SAVIANI, 2019, p.190).

Um ponto a ser destacado no cenário brasileiro dessa época, é que em outubro de 1924 nasce a Associação Brasileira de Educação (ABE), por iniciativa de 13

intelectuais cariocas. Saviani (2019, p. 229) salienta a “[...] presença majoritária de engenheiros no quadro associativo da entidade, o que também explica a introdução, no interior da ABE, da problemática relativa ao taylorismo e fordismo.

Entre os anos de 1920 e 1930 o mundo passa por grandes mudanças e crises, podemos citar como exemplo a Primeira Grande Guerra (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e crise de 1929 com a bolsa de Nova Iorque. Acontecimentos que impactaram mundialmente a economia.

Nesse sentido, o Brasil não ficou “ímmune” à crise, pois a economia cada vez mais internacionalizada e a dependência do modelo agrário exportador potencializavam nossas fragilidades. Desse modo, os anos 1920 foram intensamente turbulentos do ponto de vista político-social. Ao autoritarismo governamental corresponderam várias insurreições, surgindo novas propostas, novas ideias. Pode-se afirmar, nesse aspecto, que o fim da República Velha não teve um caráter linear, pois antes mesmo da ruptura institucional de 1930, o Brasil já assistia ao questionamento da ordem liberal e ao agravamento dos conflitos sociais (GOMES, 2016, p. 110-111).

Os Estados Unidos era o principal comprador do café brasileiro. A partir de 1929 os preços do produto caíram muito, uma vez que seu principal comprador não estava importando. A crise econômica corroborou para outra já instalada no país: a crise política. Vale ressaltar que nessa época vigorava a política do “café com leite”, na qual ora presidia o Brasil um representante de São Paulo, ora um representante de Minas Gerais. Ocorre então, a Revolução de 1930 que põe fim à Velha República e faz ascender o período da Era Vargas. Em 3 de dezembro de 1930 o Governo Revolucionário Provisório dá início à República Nova.

A despeito de a educação pública, como dever do Estado, figurar nas normas brasileiras desde a Reforma Pombalina, meados do século XVIII, na década de 1920 ainda encontraremos como analfabeta a maior parte da população brasileira.

Ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos (SAVIANI, 2011b, p. 50).

Logo que assumiu o governo provisório em novembro de 1930, Getúlio Vargas toma como uma de suas primeiras medidas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e para assumir o ministério indica Francisco Campos. O então Ministro, entre abril de 1931 e abril de 1932, consolida sete decretos, resultando um esforço de tratar a educação como um problema de âmbito nacional (SAVIANI, 2011b).

Contudo, as iniciativas do novo ministro não atendem aos anseios e reclames dos intelectuais que estavam à frente das discussões relativas à educação:

Diante da conjuntura política, as lideranças mais atuantes da Associação Brasileira de Educação, convocaram uma conferência nacional com objetivo de pressionar o Governo Provisório a adotar uma política nacional educacional em oposição ao ensino fragmentado e sem articulação com as novas demandas sociais e econômicas (GOMES, 2016, p. 112).

Saviani (2019) elucida que a Associação Brasileira de Educação, na sua origem, se firma como apolítico, com o objetivo de congregar todos os interesses nas questões relacionadas à educação, independentemente de doutrinas filosóficas, políticas ou religiosas. Contudo, embora o discurso inicial fosse de apolitização da associação, seus membros não o eram. Não obstante, em 1931 a organização da IV Conferência Nacional de Educação fica à cargo de um de seus membros, Fernando Magalhães, líder católico. Nessa Conferência estavam presentes Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, além do ministro Francisco Campos (SAVIANI, 2019). “Na abertura, Getúlio Vargas exortou os educadores inscritos nessa IV Conferência a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo país. Essa conclamação não estava explicitamente na pauta do evento (SAVIANI, 2019, p. 230).

Ainda segundo Saviani (2019) o grupo dirigente da ABE, que até então era predominantemente católico, e que estava sob a liderança de Fernando Magalhães, possuía afinidades com o Ministério da Educação (MEC). Isso resultou que as ideias desse grupo se contrapunham às ideias do grupo de renovadores, que discordavam da política educacional em especial do decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que estabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas.

Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, jornalista e associado da ABE desde 1928, fez duras críticas aos discursos de Fernando Magalhães, sobretudo a uma de suas falas que se refere à educação indagando “Que queremos fazer do homem, educando-o?”, Nóbrega da Cunha então argumenta que questionar “Que queremos fazer do homem...” é

o mesmo que dizer “Que forma queremos dar ao homem?”⁴ indicando que a preocupação do MEC era moldar o homem pela educação (SAVIANI, 2019).

Consideramos importante destacar essas falas, para exemplificar o embate pedagógico que existia na própria ABE, que por um lado possuía membros alinhados com a política vigente, por outro lado, alguns apontavam problemas graves no campo ideológico a que seguia a educação.

Ainda na IV Conferência, Nóbrega da Cunha destaca a impossibilidade de realizar o que havia sido pedido por Vargas: a definição das bases políticas da educação nacional. “Isto porque, segundo Nóbrega da Cunha, essa questão não constava da pauta do evento, e por isso, os participantes da assembleia não se haviam preparado para debater e contribuir na solução dessa questão” (SAVIANI, 2019, p. 232).

Então, Fernando Magalhães, líder católico que presidia a Conferência, em um flagrante de sua inabilidade política propõe a Nóbrega da Cunha que apresente um trabalho a ser encaminhado à próxima Conferência Nacional de Educação para tratar do assunto relacionado ao direcionamento das bases da educação nacional. Assim, assumindo o compromisso e repassando-o a Fernando de Azevedo, que no início de 1932 o “Manifesto” é divulgado pela imprensa brasileira com assinatura de 26 signatários, escolhidos cuidadosamente, pelo próprio Azevedo (SAVIANI, 2019).

O retrospecto histórico feito até o momento tem por intuito demonstrar a importância de perceber a educação como uma categoria que não está isolada. Ora, como vimos anteriormente, educação e sociedade estão intimamente ligadas, bem como educação e política. Rever historicamente esses fatos, já muito bem apresentados por Saviani (2019) nos ajuda a entender o contexto político que se seguiu em torno da publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” documento esse, que o próprio Saviani (2017) nos releva, como fundamental para a implementação de um plano de educação que tivesse abrangência nacional.

Gomes (2016) nos elucida que a despeito dos esforços vanguardistas presentes no Manifesto dos Pioneiros pela Educação, há que se considerar também os interesses claros de uma classe dominante, que ora advoga pela educação como um direito de todo cidadão, citando inclusive a gratuidade como um fator a possibilitar o acesso das classes sociais menos favorecidas economicamente à instrução formal, ora defendem interesses

⁴ Os trechos a que nos referimos da crítica feita por Carlos Alberto Nóbrega da Cunha podem ser encontrados no livro de Saviani (2019, p. 231-232) *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*.

privados, e o direito de classes mais privilegiadas financeiramente de oferecerem uma educação diferenciada, como vemos a seguir:

Em nosso regimen politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico (MANIFESTO, 1984, p. 413)⁵.

Vemos, pois, que o Manifesto aponta claramente a educação como o grande problema a ser resolvido para proporcionar o desenvolvimento do país. A seguir destacamos a primeira frase do documento: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação (MANIFESTO, 1984, p. 407)”; essa afirmação que faz a abertura o documento, juntamente com outras que colocam inclusive a economia como fator secundário e subordinado da educação para o desenvolvimento, podem ser consideradas como afirmações falaciosas, uma vez que tal discurso, como afirma Gomes (2019, p.116), “[...] colaborava para a ocultação das origens materiais das desigualdades sociais. Segundo a perspectiva defendida pelos renovadores, não seria possível elevar o Brasil aos patamares desejados se não iniciássemos a reconstrução educacional no Brasil”.

Destarte, a despeito da breve crítica acima, não se configura como objeto de nosso estudo o conteúdo em si do Manifesto, uma vez que para isto, seria necessário um outro trabalho acadêmico, aqui, temos por intuito demonstrar a importância deste documento no que tange à futura elaboração de um plano nacional de educação.

Isto posto, no primeiro parágrafo do Manifesto, podemos encontrar claramente a intenção a que faz alusão Saviani (2017) quando afirma a importância deste documento para a realização futura do planejamento educacional:

[...] se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido,

⁵ O texto foi extraído da Revista brasileira de Estudos Pedagógicas, publicada em 1984. No ato da publicação a revista optou por manter a ortografia em uso da época da publicação do Manifesto. Assim, neste trabalho, optamos por manter a grafia tal qual fora publicada na revista. Texto disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> último acesso em abril de 2021.

todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado (MANIFESTO, 1984, p. 407, grifos nossos).

É assim que a ideia de um plano de educação passa a figurar no cenário político e educacional brasileiro. Contudo, ainda vivíamos em um estado provisório sob a promessa de um regime democrático e de uma nova Constituição, que só ocorre após a Revolução Constitucionalista de 1932.

Apesar da derrota sofrida pelos paulistas, o levante não foi em vão, uma vez que em 6 de julho de 1934 é publicada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil que em seu artigo 150, *alínea a* determina ser competência da União **“a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”** (BRASIL, 1934, p. 9257, grifos nossos). Além disso, o artigo 152 previa um Conselho Nacional de Educação, conselho esse que deveria criar o plano nacional de educação (BRASIL, 1934). É assim que pela primeira vez na história das normas legais do país, institui-se a previsão de um plano de educação.

De fato, o Conselho Nacional de Educação, que havia sido criado em 1931, foi reorganizado em 1936, e nessa nova configuração foi instalado em 11 de fevereiro de 1937. Cumprindo a tarefa constitucional de elaboração do PNE, os conselheiros entregaram ao ministro o documento correspondente em 17 de maio de 1937 (SAVIANI, 2017, p. 63).

O documento que fora encaminhado à câmara dos deputados não chegou a ser aprovado, além disso, em novembro de 1937 deu-se início ao Estado Novo e o então Plano Nacional de Educação, que continha em seu texto 504 artigos, ficou esquecido.

Apenas em 1961, 24 anos depois, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a ideia de um Plano foi retomada. No artigo 92 da lei, o §1º refere-se ao estabelecimento de fundos nacionais para a educação, e no § 2º determina-se que **“O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo”** (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Foi assim que em 1962 Anísio Teixeira cuidou da elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação. “O Plano por ele proposto foi aprovado pelo CFE⁶ em 12 de setembro de 1962 e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro em 21 do mesmo mês.” (SAVIANI, 2019, p. 305).

Mas aos 31 dias do mês de março de 1964 o Brasil sofre um golpe militar e o planejamento educacional, segundo Saviani (2017) é transferido das mãos de educadores como Anísio Teixeira para tecnocratas, resultando na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, “[...] cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação das ciências econômicas (SAVIANI, 2017, p. 65).

Com a preocupação evidente de suprimir ideias comunistas ou qualquer pensamento contrário ao ideário militarista, o governo fazia uso de repressão, tortura, prisões arbitrárias. A preocupação existente com o desenvolvimento econômico do país estava intimamente relacionada ao crescimento do capitalismo brasileiro.

Tudo isso fez com que a educação também fosse utilizada como um instrumento para alcançar esses objetivos, nesse contexto, vemos por exemplo, ser criada a Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2ºs graus, nessa lei encontraremos no artigo 20 a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos. É preciso destacar que a educação nesse período era pensada, sobretudo, através de um viés técnico e econômico:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (SAVIANI, 2008, p. 298).

Com o fim do regime militar e a eleição de Tancredo Neves para a presidência do Brasil em 1985 temos o início da “Nova República”. No ano de 1985 é criado o Ministério da Cultura e em 1992 uma lei federal transforma o MEC em Ministério da

⁶ Conselho Federal de Educação.

Educação e do Desporto. Somente em 1995 que a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação⁷.

Desta feita, em 1993 é publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, assinado pelo então presidente Itamar Augusto Coutiero Franco, o plano tratava especialmente da educação infantil e teria vigência de 1993 a 2003. Na última página do documento podemos encontrar o seguinte texto:

Imagine um país onde todas as crianças vão à escola. Imagine um país onde estas crianças aprendem e são bem-sucedidas na escola. Imagine um país onde todos, autoridades, pais, professores, empresários, trabalhadores, se empenham em construir uma escola pública de qualidade e atingem seu objetivo. Este país... (BRASIL, 1993)

Contudo, Saviani (2017, p.66) afirma que “[...] esse plano praticamente não saiu do papel”.

Então, em dezembro de 1996, sob a gestão do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (que revogou a Lei n. 5.692/71 e que permanece em vigor ainda hoje) e em janeiro de 2001 a Lei n. 10.172 é aprovada, essa lei instituiu o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos (de 2001 a 2010).

Em 2008, já sabendo que em breve se esgotaria o prazo do PNE 2001/2010, o Governo Federal promoveu conferências nos estados e nos municípios brasileiros. Esses encontros facilitaram a discussão e elaboração de um texto base, feito pela Comissão Organizadora da Conae (Conferência Nacional de Educação). “Esta Comissão, de composição mista, possuía representantes da sociedade civil e da sociedade política e o Documento foi apresentado como parâmetro inicial estruturante do texto do novo PNE” (PERONI e FLORES, 2014, p. 182).

Quanto ao Conae, Saviani (2017, p.78) nos elucida que:

A Conferência de Nacional de Educação é um espaço de apresentação de teses, discussões e formulação de propostas. As decisões, propriamente ditas, seriam tomadas por meio da apresentação de projetos que, discutidos e aprovados no âmbito do Congresso Nacional, se converteriam em lei.

Ainda segundo o autor, empresários vinculados ao ensino – por exemplo aqueles ligados às escolas particulares – não se interessaram em participar das discussões que

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>> último acesso em abril de 2021.

estavam sendo realizadas no Conae. “Um dos motivos que explicam essa atitude se liga ao fato de que eles tinham clareza de que não era no Conae que as decisões seriam tomadas (SAVIANI, 2017, p. 78).

No ano de 2009 a emenda constitucional 59 acrescentou à Constituição Federal de 1988, o artigo 214 que versa sobre aos objetivos, diretrizes e metas do PNE, isso pôde ser considerado com um avanço constitucional, pois a emenda estabelece que os futuros PNEs deverão ser pensados em prazo determinado: dez anos. Anteriormente o texto da carta magna falava apenas em plurianualidade.:

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, **de duração decenal**, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir **diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam** a: **I** — erradicação do analfabetismo; **II** — universalização do atendimento escolar; **III** — melhoria da qualidade do ensino; **IV** — formação para o trabalho; **V** — promoção humanística, científica e tecnológica do País. **VI** — estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Nesse mesmo ano conferências municipais, estaduais e regionais foram realizadas com o propósito de discutir o texto base do PNE elaborado pela Conae. Peroni e Flores (2014, p. 182) nos afirmam que:

Em cada comunidade escolar e rede de ensino pública ou privada houve intensa mobilização, de forma que a sociedade manifestou seu interesse em participar deste processo, culminado com a realização da Conae entre Março e Abril de 2010, em Brasília, com a presença de quase 4000 pessoas, entre delegados, organizadores, imprensa e demais participantes de todo o país, representando diferentes segmentos e entidades.

Conforme as autoras acima, as comissões estaduais e do Distrito Federal inseriram no Sistema de Relatoria 5.300 propostas entre parágrafos e emendas, o que resultou num documento com 2.600 páginas. Ao término da Conferência Nacional de Educação, o documento final foi sistematizado pela Comissão Organizadora Nacional e entregue ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad. “Entre a entrega do Documento Final ao MEC e o encaminhamento do PL nº 8.035/2010 “[...] pelo Ministro da Educação Fernando Haddad à Câmara Federal, em 15 de dezembro de 2010, passaram-

se oito meses” (PERONI e FLORES, 2014, p. 182). Essa demora gerou inquietações e expectativas, especialmente na sociedade civil, uma vez que esperava-se que as propostas e deliberações da Conferência fossem aprovadas e passassem a compor o projeto de lei a ser encaminhado ao Congresso Nacional o mais breve possível.

Mas somente em março de 2011 foi criada uma comissão especial para tratar do projeto de lei e em abril o Deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR) é designado como relator⁸. Ao longo dos anos que se sucederam à criação dessa comissão houve grande mobilização da sociedade:

A partir daí foram apresentados vários requerimentos para a realização de audiências públicas e seminários em diferentes cidades. Em 20 de maio, foi aberto o prazo para a apresentação de emendas, prazo esse que se estenderia por cinco sessões, encerrando-se em 7 de junho de 2011. Daí em diante foi sendo aprovada sucessivamente a prorrogação do prazo para a apresentação do parecer (SAVIANI, 2017, p.77).

Em 06 de dezembro de 2011, Ângelo Vanhoni apresenta uma versão do PL 8035/10, versão essa que gerou grandes frustrações, pois as metas e estratégias desconsideravam parte importante das recomendações que haviam sido feitas no Documento final do Conae (PERONI e FLORES, 2014).

Ao longo dos anos e como resultado de discussões, pressões políticas, influências financeiras, mas especialmente da sociedade civil ligada à educação, o PL nº 8.035/2010 recebeu 2.915 emendas (SAVIANI, 2017).

Mobilizada por entidades como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), para citar apenas algumas, a sociedade civil se organizou garantindo sua contribuição através de mais de 2.900 emendas parlamentares ao Relatório, evidenciando o apoio de vários parlamentares às sugestões apresentadas (PERONI e FLORES, 2014, p. 183).

A Comissão Especial precisou analisar todas as emendas, sugestões e pareceres feitos até então, verificando o que deveria ou não ser incorporado projeto. Saviani (2017) afirma que o número grande de emendas não é em si, um fator negativo, uma vez que demonstra o interesse e maior grau de participação da sociedade civil.

⁸ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>> último acesso em abril de 2021.

Peroni e Flores (2014) também apontam que houve uma mobilização nacional à época, com passeatas, eventos, panfletos, movimentos nas redes sociais na tentativa de despertar a consciência popular para a preocupação com a destinação correta dos recursos financeiros e, sobretudo, de maior destinação de recursos para a educação, neste novo projeto de lei.

Desta feita, o Relator Ângelo Vanhoni, apresentou seu parecer na Comissão Especial, “[...] em um projeto substitutivo do novo PNE composto de duas partes: o texto da lei que aprova o plano e um anexo contendo o texto integral do plano composto por 20 metas e 170 estratégias” (SAVIANI, 2017, p. 79).

Entre 2012 e 2014 o texto tramitou pela Câmara Federal, Senado Federal, Comissão de Assuntos Econômicos, Comissão de Constituição Justiça e Cidadania além da Comissão de Educação, Esporte e Cultura, para em 28 de maio de 2014 iniciar a discussão no Plenário que resultou na aprovação do projeto em 3 de junho (SAVIANI, 2017).

Finalmente em 25 de junho de 2014 foi sancionado, sem vetos, a Lei nº 13.005 de 2014 pela então presidenta Dilma Vana Rousseff, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, o segundo PNE aprovado por uma lei.

O PNE anterior, que também teve seu prazo estipulado em dez anos, havia perdido a vigência desde o ano de 2010, desta forma, quando o novo PNE entrou em vigor no ano de 2014, já haviam se passado três anos sem que o país tivesse um plano diretor para a educação.

Importante ressaltar que dois anos depois, em 2016 o país sofre um golpe de Estado com o impeachment de Dilma Rousseff e Michel Temer, que era, até então, o Vice-presidente da República, assume o cargo de Presidente, em 31 de agosto daquele ano. No cargo da presidência, uma das suas primeiras medidas é aprovar, em 15 de dezembro do mesmo ano, o Novo Regime Fiscal, instituído pela Emenda Constitucional nº 95. Essa emenda, conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, muda alguns artigos do texto Constitucional estabelecendo um “congelamento” dos gastos públicos por um período de 20 anos.

O artigo 106 da CF passou a vigorar com o seguinte texto: “Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, **que vigorará por vinte exercícios financeiros**, nos termos dos artigos 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais” (BRASIL, 1988, grifos nosso).

O artigo 107 determina limites individualizados para as despesas primárias no âmbito:

- I - do Poder Executivo;
- II - do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União, da Justiça Eleitoral e da Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito do Poder Judiciário;
- III - do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União, no âmbito do Poder Legislativo;
- IV - do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público;
- V - da Defensoria Pública da União.

1º Cada um dos limites a que se refere o caput deste artigo equivalerá:
I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária (BRASIL, 1988).

Segundo o Orçamento Cidadão – Projeto de Lei Orçamentária Anual 2021, podemos entender as despesas primárias como sendo os:

“[...] gastos do governo para prover serviços públicos à sociedade, manter suas atividades e realizar investimentos. Exemplos dessas despesas primárias são aquelas relativas às políticas públicas voltadas para as áreas de saúde e de **educação**, ao pagamento dos benefícios previdenciários e dos benefícios sociais, tais com Bolsa Família e Seguro-Desemprego; ao pagamento de servidores públicos, à manutenção de universidades, à construção de aeroportos, dentre outras (BRASIL, 2020b, p. 11, grifo nosso).

Portanto, com a aprovação dessa Emenda Constitucional, os gastos destinados para a educação, conforme o parágrafo 1º do art. 107, ficarão submetido ao montante realizado no ano anterior, apenas corrigidos pelo IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo), ou seja, a inflação.

Se levarmos em consideração que o retorno promovido pelo governo federal à sociedade, especialmente aos mais pobres, está diretamente ligada à essa emenda, podemos afirmar que ao longo dos anos, e com o crescimento natural das demandas sociais, a população (em especial a mais pobre) terá cada vez menos retorno em serviços e políticas públicas e educação.

Em entrevista realizada para o jornal eletrônico Brasil de Fato, o professor Demerval Saviani diz o seguinte: “Com a aprovação da emenda constitucional por 20 anos, impedindo investimentos públicos, e iniciando-se a partir de 2017, isto conduz essa limitação até 2037. Como o plano vence em 2024, as metas ficaram inviabilizadas”⁹, o plano a que se refere Saviani, é o próprio PNE.

Um PNE é de suma importância para a organização, planejamento e gestão da educação no país, em especial da educação pública, pois através dele é possível que se evite a dispersão, a sobreposição e a desarticulação de ideias e iniciativas para que seja viável ao poder público atuar em uníssono.

Para o professor Saviani (2017, p. 68) “[...] o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema”.

Contudo não é exatamente isso que vemos ao longo desses anos com a elaboração e execução de diferentes planos nacionais de educação. Além do não cumprimento integral das metas estipuladas, a despeito do prazo se estender em dez anos, a desarticulação entre os poderes e a despreocupação com os investimentos educacionais é evidente.

Os Planos foram se arrastando ao longo das décadas da história do Brasil, sendo passado e repassado de governo em governo. Desde a primeira tentativa de um plano na década de 1930 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até os dias atuais governos tropeçam de metas em metas, de estratégias em estratégias na tentativa de articulações política que no fundo estão sempre relacionadas as questões financeiras e ideológicas.

Até o presente momento, nosso trabalho buscou, por meio de revisões bibliográficas, demonstrar as profundas relações existentes entre a educação e os demais elementos da nossa sociedade, pois não vemos outra maneira de estudar a educação que não seja relacionando-a com as dinâmicas da própria coletividade humana.

Considerando as bases ontológicas que norteiam nossos estudos, pudemos observar a evolução do ser humano enquanto ser social, desde a descoberta do trabalho, nos primórdios da civilização humana, passando pelas relações estabelecidas dessa categoria com outras, como por exemplo a linguagem, até alcançarmos o sentido

⁹ Fonte: < <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani> > último acesso em abril de 2021.

ontológico do que seja a educação. Percebemos então, a educação, como elemento sem o qual não é possível a transmissão do conhecimento e sem essa transmissão e apropriação dos saberes, não há que se falar em continuação da própria sociedade.

A sociedade se modificou ao longo do séculos, e juntamente com essas modificações ocorreram mudanças na constituição dos processos educativos e no próprio entendimento da importância da educação e claro dos/as professores/as.

Enfim, decorrida toda nossa análise acerca do período histórico que ensejou na criação do PNE, e ressaltando que não é possível esgotar esse tema em tão poucas páginas, passaremos no próximo item deste trabalho, à análise mais específica do documento, buscando assim, responder aos questionamentos de nossa pesquisa.

3.2 – Análise do PNE

O Plano Nacional de Educação é o instrumento de planejamento que orienta a execução das políticas públicas na área da educação. Sua abrangência se dá em todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio chegando até ao ensino superior, alcançando a educação formal como um todo.

Por sua existência em si, o PNE já pode ser entendido como um grande avanço para a educação do país, haja vista todo o histórico anterior de décadas sem um documento oficial para pautar as ações no campo da educação.

Como já destacamos anteriormente, o próprio *Manifesto* nos diria que “[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado (MANIFESTO, 1984, p. 407)”.

É preciso entender que o PNE não se trata, ou ao menos não deveria se tratar, de um projeto de governo, ele é antes um projeto de nação, decorrente de embates sobre projetos e políticas sociais que venha atender aos interesses de estudantes que estão, sobretudo, na escola pública.

Antes de discorrermos acerca do PNE 2014-2024, é importante destacar alguns pontos sobre o antigo PNE¹⁰ (2001-2010). Ele possuía 295 metas distribuídas em 11 tópicos diferentes (que abordava desde a educação infantil no item 1, até o financiamento e gestão, item 11).

¹⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> último acesso em abril de 2021.

Quanto a elaboração, site e Romano (2002, p.04) nos indicam haver tido inicialmente, duas propostas de PNE, “De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo”. Desse conflito resultou que debates populares foram abafados, fazendo preponderar nas audiências públicas convites para um corpo de participantes de teor técnico e alinhado à ideologia política que preponderava no poder.

Não por acaso, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso realizou nove vetos ligados aos aspectos financeiros do PNE, vetos esses que inviabilizaram a realização do plano. “Pelas nove metas vetadas, vê-se que o objetivo do governo era evitar qualquer possibilidade de ampliação dos recursos da União investidos na educação” (SAVIANI, 2017, p. 67).

Não obstante as dificuldades financeiras, que por si só já inviabilizaram o plano, Saviani (2017, p. 67) manifesta-se dizendo que “Outro indicador da inocuidade do Plano é a profusão de objetivos e metas, o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório”.

Vemos, pois, que havia muito em que progredir na elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, avanços esses que, infelizmente, não se efetivaram quando da elaboração do atual PNE.

O novo PNE (2014-2024) mostrou um tímido avanço em relação aos pontos que destacamos acima: seus esforços são concentrados em 20 metas centrais. Outra melhora em relação ao PNE anterior, foi o fato de ter havido participação de entidades da sociedade civil ligadas à educação, como por exemplo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), e outros. Entre 2010 e 2014 muitas reuniões, conferências e congressos foram organizados para discuti-lo (SAVIANI, 2017).

Em relação ao financiamento, a meta de número 20, a última, que trata justamente dos recursos financeiros, estabeleceu um percentual de 7% do PIB (Produto Interno Bruto) a ser investido até o quinto ano de vigência do plano, elevando esse número para 10% do PIB até o final do decênio.

O novo PNE, portanto, mostra alguns pequenos avanços em relação ao anterior.

Ramos (2016) nos elucida que o progresso observado no documento nos remete a conquistas anteriores, especialmente relacionado à emenda constitucional n. 59/2009¹¹ que estabelece:

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e **ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica**, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Observamos, pois, que as metas 1, 2 e 3 do PNE, destinam-se justamente à universalizar a educação infantil até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil; a meta 2 versa sobre ensino fundamental, objetivando também universalizar o ensino de 9 (nove) anos a toda criança e adolescente dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de modo a garantir que ao menos 95% desses estudantes concluam essa etapa na idade certa, e a meta 3 objetiva universalizar, também até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar a taxa de matrículas no ensino médio para 85%.

A meta 3, em suas estratégias fomenta a renovação do ensino médio de modo a incentivar a prática pedagógica com abordagens interdisciplinares, currículos organizados de modo mais flexível e que contenham conteúdos obrigatórios e eletivos, além do aumento de matrículas gratuitas no ensino médio integrado à qualificação profissional. Em relação à essa meta, Ramos (2016, p. 7) nos elucida que:

Ao soar positiva esta estratégia, deve-se, ao mesmo tempo, identificar um equívoco conceptual ao não se observar que é a educação profissional que deve se integrar ao ensino médio e não o contrário [...] Também a forma integrada da educação profissional ao ensino médio não é sinônimo de formação integrada. Esta implica uma formação que integre as dimensões fundamentais da vida social dos estudantes ao currículo escolar – dimensões do trabalho, da ciência, da cultura, da tecnologia, dentre outras. Diferentemente disto, a forma integrada, muitas vezes acaba sendo um ajuste em termos de conteúdos e disciplinas de formação geral e profissional.

¹¹ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Último acesso em agosto de 2021

Desta feita, a reestruturação do ensino médio, que observamos hoje, com seus itinerários formativos e qualificação profissional em muito se distancia de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que a qualificação profissional e a falsa ideia de escolha que é apresentada aos estudantes, em relação aos itinerários formativos, está muito mais relacionada aos interesses do capital na formação de trabalhadores eficientes e que saibam operar as novas tecnologias desenvolvidas em países de “primeiro mundo”, que são aqueles que retêm poder econômico, político e bélico.

Outra meta que merece nossa menção, é a meta 7 que pretende fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, sendo mensurável conforme resultados obtidos pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e em seu texto, aponta números objetivos a serem alcançados para 2021. Como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1: Índices do Ideb segundo a meta 7

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

A meta 7 é a que mais possui estratégias, somando um total de 36 ela está voltada para resultados objetivos e mensuráveis, tendo por base os índices do Ideb. Conforme o site do Ministério da Educação, o Ideb é formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional. Para tanto, utiliza-se dois componentes: a taxa de rendimento escolar (ou seja, as aprovações), e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos pelo Censo Escolar, que é realizado anualmente. As médias de desempenho, por sua vez, são feitas a partir da Prova Brasil (para escolas e municípios) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹².

O problema dessa meta, contudo, é que ela se baseia exclusivamente nos resultados obtidos através de avaliações feitas pelos estudantes. As avaliações brasileiras são padronizadas, aplicadas sempre em massa sem uma preocupação efetiva com o

¹² Fonte: < <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> > último acesso em agosto de 2021.

aprendizado, com o estudante ou com a qualidade da educação. O que se visa, em verdade, é que os estudantes sejam capazes de responder corretamente às perguntas. Nossos modelos de avaliação são ultrapassados, mas ainda parecem ter muita força no ensino brasileiro. A esse respeito, cabe destacar a fala de Saviani:

O modelo de avaliação assumido pelo MEC se inspira nos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados. Sobre isso é importante considerar a autocrítica de Diane Ravitch. Como secretária adjunta de educação no segundo mandato de George H. W. Bush, e em seguida indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais, ela foi um dos proponentes do processo de avaliação do sistema de ensino americano. Firmou-se, assim, como uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos baseada em metas e que introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após 20 anos defendendo um modelo que inspirou as medidas adotadas no Brasil desde a década de 1990, Ravitch concluiu que “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação” (SAVIANI, 2014, p. 235).

Desta feita, observamos que o PNE ao invés de quebrar essa barreira da padronização da avaliação vem reforçá-la ainda mais, incentivando um ensino baseado em provas uniformemente aplicadas à toda uma geração. Na contramão das teorias pedagógicas dos últimos cem anos, nos diz Saviani (2014) esses exames não se preocupam com o processo, não consideram as peculiaridades das escolas, dos estudantes ou mesmo dos professores, mas antes, avaliam apenas o resultado final.

Outro ponto a ser destacado é em relação ao tema “desigualdade educacional”, o documento trata do tema em suas estratégias 11.13, 12.5, 14.5 e 20.9, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Estratégias que tratam acerca do tema desigualdade educacional.

Número	Texto
11.3	reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
12.5	ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do

	desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
14.5	implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
20.9	regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;

Na esteira de Ramos (2016) compreendemos que tal documento deve remeter-se primordialmente às desigualdades educacionais e não, necessariamente, às determinações sociais que provocam tais desigualdades. Entretanto, não considerar tais determinações é preocupante, uma vez que podemos correr o risco de concluir erroneamente que a desigualdade na educação decorre apenas da falta de acesso às escolas, ignorando assim os verdadeiros problemas que se instauram há muito na sociedade de classes, e que nos fazem crer que os problemas sociais são na verdade individuais, e que podem ser resolvidos de maneira pontual.

Outro ponto que consideramos importante ressaltar é o tamanho hipertrofiado do documento. A lei que estabelece a criação do PNE (Lei nº 13.005/2014) estabelece um conjunto de 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias que abrangem diferentes níveis, modalidades e etapas de ensino. Este documento serve de base orientadora para as políticas públicas educacionais do país ao longo do tempo em que estiver vigendo.

Na verdade, o novo plano deveria ter preliminarmente, procedido a uma revisão detida e cuidadosa do PNE anterior refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo sistema educacional [...]. Neste trabalho seria preciso tirar proveito das lições decorrentes da elaboração do plano anterior. Caberia, a meu ver, repensar sua estrutura concentrando-se nos aspectos fundamentais e, em consequencial, enxugando o texto e reduzindo o número de metas, seja pela aglutinação daquelas afins, seja fixando-se nos aspectos mais significativos (SAVIANI, 2017, p. 70).

Vimos que houve, sim, alguns avanços no PNE, em relação ao seu antecessor, contudo, este é um documento que estabelece as bases para o progresso educacional durante toda uma década, por isso, pequenos avanços não podem ser suficientes para nortearem a ação de um documento desse porte.

Importa destacar que não podemos encarar regulamentos e normas apenas como letras de lei, uma vez que inseridos na sociedade capitalista, qualquer instrumentos de regulamentação estatal surge das lutas, necessidades e confrontos traçados no interior da própria sociedade. Assim, é possível compreender que o PNE não é diferente de outros documentos norteadores de uma nação, no que tange aos avanços e regressos, às lacunas e silêncios que marcam sua aprovação e execução (RAMOS, 2016).

Sabemos que o PNE foi resultado de diversas conferências, congressos, objeto de discussões, por anos, no interior do Congresso Nacional. “Tais conquistas são resultado de muitas lutas que expressam nossa capacidade de agirmos no movimento das contradições da relação entre capital e trabalho, ainda que sejam também atravessadas por derrotas e recuos” (RAMOS, 2016, p. 4). O Plano Nacional de Educação é o “[...] instrumento que visa introduzir racionalidade à prática educativa, como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada” (SAVIANI, 2017, p. 68).

Quanto ao cumprimento das metas do PNE, a própria Lei n. 13.005/2014, em seu artigo 5º estabelece há de se implantar um sistema de monitoramento:

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Podemos entender as metas como o lugar que esperamos alcançar em 2024, último ano de vigência. Desta forma, o PNE será objeto de constatar monitoramento e avaliação, cujos resultados serão divulgados de dois em dois anos, enquanto durar sua vigência, ficando a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP a publicação de estudos que possam verificar a evolução do cumprimento das metas estabelecidas (BRASIL, 2014). As estratégias, por sua vez, seriam o caminho a ser percorrido para chegar a esse lugar.

Ao final de 2020 foi divulgado pelo INEP o *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (sumário executivo)*, no quadro abaixo apontaremos cada uma das 20 metas, juntamente com os resultados de cada meta, apresentados pelo relatório.

Quadro 3 - Relação entre as metas do PNE e os resultados apontados pelo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, 2020.

META	RESULTADOS
Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	“A análise tendencial da cobertura de 0 a 3 anos sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE. Para a faixa etária de 4 a 5 anos, de matrícula obrigatória, a meta de universalização prevista para 2016, ainda não foi alcançada” (p. 06).
Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	“A Meta 2 do PNE desafia que 95% dos jovens de 16 anos cheguem ao final do ensino fundamental de nove anos até 2024. A análise tendencial sugere que, no ritmo atual, essa meta não será alcançada, sendo necessário triplicar a velocidade de melhora do indicador. As desigualdades regionais e sociais, nesse indicador, ainda são expressivas” (p. 07).
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.	“O acesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos não foi universalizado até 2016, como preconiza a Meta 3 do PNE” (p. 07).
Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Ausência de dados.
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.	“Os resultados da Meta 5 mostram-se ainda maculados por notórias desigualdades em relação aos níveis de Leitura, Escrita e Matemática alcançados pelos alunos do 3º ano, quando consideradas as regiões, os estados, as redes de ensino e a localização das escolas” (p. 07).
Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.	“O relatório mostra que no período de 2014 a 2019 o percentual de alunos em tempo integral segue uma trajetória declinante, chegando a 15% das matrículas em 2019” (p. 07-08).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:	“Ainda no campo da qualidade educacional, o País avança na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do ensino fundamental, mas apresenta evolução ínfima e tendência à estagnação em relação aos Idebs dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente” (p. 08).																				
<table><tr><td>IDEB</td><td>2015</td><td>2017</td><td>2019</td><td>2021</td></tr><tr><td>Anos iniciais do ensino fundamental</td><td>5,2</td><td>5,5</td><td>5,7</td><td>6,0</td></tr><tr><td>Anos finais do ensino fundamental</td><td>4,7</td><td>5,0</td><td>5,2</td><td>5,5</td></tr><tr><td>Ensino médio</td><td>4,3</td><td>4,7</td><td>5,0</td><td>5,2</td></tr></table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5	Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2	
IDEB	2015	2017	2019	2021																	
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0																	
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5																	
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2																	
Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	“O Relatório mostra que os indicadores da Meta 8 apresentam ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, colocando o Brasil ainda em risco de manter o estoque da dívida educacional com essa população ao término da vigência do PNE” (p. 08).																				
Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.	“O Relatório mostra que a meta intermediária de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi praticamente alcançada em 2019, embora significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistam” (p. 08).																				
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	“Em 2019, a integração da educação básica com a educação profissional não passou de 1,6%, frustrando o plano, tímido do ponto de vista internacional, de alcançar o patamar de 25%” (p. 08).																				
Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.	“A evolução das matrículas, ocorrida no período de 2013 a 2019, demonstrou uma considerável expansão (17%), alcançando quase 1,9 milhão – marca ainda distante das 4,8 milhões de matrículas previstas” (p. 09).																				
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e	“[...] em ambos os casos, para o alcance da Meta 12 até 2024 (respectivamente, 50% e																				

a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.	33%), será necessário um crescimento maior entre 2019 e 2024 do que o que ocorreu entre 2012 e 2019” (p. 09).
Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.	Meta atingida.
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.	Atingida parcialmente. “Considerando que o objetivo da Meta 14 a ser alcançado é de 25 mil títulos de doutorado por ano, até 2024, depreende-se que a capacidade atual do sistema de pós-graduação do País precisará ser ampliada, pelo menos no que se refere aos cursos de doutorado” (p. 09).
Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Ausência de dados. “Os indicadores da Meta 15 sugerem que o País tem sido capaz de aumentar a oferta de docentes com licenciatura em Pedagogia para as crianças pequenas, mas resta o desafio de garantir, ainda mais, a adequação da formação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quando passa a integrar o currículo escolar uma multiplicidade de disciplinas, as quais demandam professores especialistas em distintas áreas” (grifos nossos, p. 09).
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino	“O Relatório mostra que 41% dos docentes são pós-graduados em programas lato ou <i>stricto sensu</i> , em 2019, contudo, em sua maioria, esses docentes obtêm títulos de especialização” (p. 09)
Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	“O acompanhamento dos indicadores da Meta 17 permite verificar que a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente aumentou no período abordado, passando de 65,3%, em 2012, para 78,1%, em 2019. Entretanto, o Relatório demonstra que o crescimento do

	indicador se explica, em grande parte, em função do decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que correspondeu a uma perda real de 13,3% do poder de compra efetivo ao longo dos anos analisados” (p. 10).
Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	“Em nível estadual, a totalidade das redes estaduais e distrital apresenta plano de carreira e a maioria delas prevê o limite de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. O desafio está em garantir a adoção do piso salarial da carreira do magistério público, ainda não implementado para oito unidades da Federação” (p. 10).
Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	“Os resultados indicam que a existência de conselhos externos à escola já se encontra bastante disseminada pelo País, estando presentes em todas as unidades federativas e em 84% dos municípios – ainda resta elevar o provimento de infraestrutura para seu funcionamento e de capacitação para os conselheiros, algo que ainda não atinge 20% dos estados e 40% dos municípios. A maior dificuldade, no entanto, é garantir que a escolha dos gestores escolares se realize por processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar: em âmbito nacional, em menos de 7% das escolas públicas se percebe a adoção desses dois critérios simultaneamente” (p. 10).
Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.	“[...]os resultados observados de relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, com indicativo de pequena queda, apontam grande desafio para o atingimento das metas intermediária e final” (p. 10).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo. Brasília, 2020.

Quanto às metas supracitadas, temos três considerações importantes a serem feitas, a primeira se refere à meta 7 e sua estratégia 7.15, a segunda à meta 17 e última diz respeito à meta 20. A meta de número 7, como apontamos no Quadro , diz respeito ao fomento da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades, essa meta possui 36 estratégias. Na estratégia 7.15 podemos encontrar a seguinte redação:

7.15. universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2014, p. 64).

Em relação ao cumprimento desta, destacamos que no mês de junho de 2020 foi apresentada à Câmara do Deputados o Projeto de Lei nº 3477/2020¹³ que dispunha sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Como proposta de recurso para viabilizar a ação o PL citava o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), na justificativa apresentada no documento, os parlamentares falam, por exemplo, que os pacotes de dados oferecidos pelas operadoras de telefonia, especialmente os que dizem respeito aos planos pré-pagos são insuficientes para a execução de tarefas e atividades realizadas por estudantes. E esta situação se torna ainda mais grave a partir da pandemia que vivemos hoje, em que a maioria dos alunos e alunas da rede pública de ensino não conseguem assistir às “*lives*” em virtude do acesso limitado ou impossibilitado à internet.

Contudo, em 18 de março de 2021 o projeto é integralmente vetado pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, que alegou a falta de esclarecimentos do impacto que o projeto de lei causaria no Orçamento da União¹⁴. Desta feita, o PL deverá ser novamente analisado em sessão conjunta do Congresso Nacional, sendo necessário maioria absoluta dos votos para a rejeição do veto presidencial, ou seja ao menos 257 votos na Câmara dos Deputados e 41 no Senado Federal.

A segunda meta que gostaríamos de comentar é a 17, que se refere à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de modo a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com mesma escolaridade. Quanto ao cumprimento desta meta, que inicialmente mostra um crescimento do rendimento médio dos profissionais do magistério de 65,3% em 2012, para 78,1% em 2019, vale frisar que os dados apontados pelo próprio relatório executivo (BRASIL 2020a), revelam que o crescimento é apenas aparente, tendo em vista o decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais.

¹³ Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01ib3em41rczk74flerq4v0rr7430327.node0?codteor=1907060&filename=PL+3477/2020> último acesso em abril de 2020

¹⁴ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>> último acesso em abril de 2021.

Um exemplo que podemos apontar é o ocorrido no estado de Mato Grosso do Sul, a Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019 que altera a Lei Complementar nº 87 de 31 de janeiro de 2000, e que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso do Sul em seu artigo 17-B diz o seguinte:

A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em regulamento observadas as seguintes condicionantes: I - o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional; II - a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado; III - não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica. Parágrafo único. Na hipótese de a convocação ser inferior a 40 (quarenta) horas semanais, o valor da remuneração será calculado proporcionalmente (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 02).

A partir dessa determinação e da entrada em vigor da lei, a remuneração paga aos professores e professoras que têm seu regime de trabalho determinado por convocação no estado de Mato Grosso do Sul, teve uma redução média de 32% segundo a Federação dos Trabalhadores da Educação do estado de Mato Grosso do Sul (Fetems)¹⁵. Apesar de a Fetems ter protocolado uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADI 6196 em julho de 2019, o Supremo Tribunal Federal rejeitou o pedido, sendo sua decisão final proclamada em 04 de maio de 2020¹⁶.

Em agosto de 2017, a revista Carta Capital escreveu uma reportagem que revela alguns fatos sobre a precarização do trabalho docente no país. Conforme a reportagem o Estado do Mato Grosso, mantém 60% de seus professores como temporários; em Santa Catarina, 57%, Mato Grosso do Sul, 50%, Minas Gerais 48%, Pernambuco 44% e São Paulo, 34% dos professores e professoras trabalham em regime de contrato temporário¹⁷.

O aumento do número de contratos é inversamente proporcional aos gastos do poder público, ou seja, quanto mais professores e professoras em regime de contrato, menos gastos com tais servidores públicos, uma vez que os salários pagos àqueles e àquelas que firmam compromisso contratual com o estado, é menor.

¹⁵ Fonte: < <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/07/16/entra-em-vigor-lei-que-reduz-salario-de-professores-convocados-em-mato-grosso-do-sul.ghtml> > último acesso em abril de 2021.

¹⁶ Fonte: < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5736977> > último acesso em abril de 2021

¹⁷ Fonte:< <https://www.cartacapital.com.br/educacao/professores-sentem-precariozacao-da-carreira/> > último acesso em agosto de 2021.

Como nos mostra Jacomini et. al¹⁸ (2020, p. 15): “Observa-se, a partir de 2014, ano de aprovação do atual PNE, início de queda no número de professores efetivos/estáveis em relação aos contratados temporariamente, que cresceu 20% no período de 2011 a 2019, enquanto o número de efetivos/estáveis diminuiu 17%”.

Por fim, em relação à meta 20 do PNE, seu objetivo era o aumento de investimentos públicos em educação pública de modo a alcançar, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto até 2024. Contudo ao longo dos anos os investimentos não apenas não cresceram, mas foram reduzidos, conforme dados do próprio relatório divulgado pelo INEP (BRASIL, 2020a). Dentre os fatores que influenciaram direta e negativamente os investimentos em educação, podemos citar a Emenda Constitucional nº 95 (que ficou conhecido com Emenda do Teto dos Gastos Públicos), abordada neste trabalho anteriormente e o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que longo desses últimos anos, vem sofrendo com os cortes de investimentos.

O Fundeb é fundo de natureza contábil, composto por vinte e sete Fundos provenientes de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios. Ele é a principal fonte de financiamento da educação básica no país, respondendo por mais de 60% de todo o montante financeiro. É graças ao fundo que municípios que têm menos arrecadação de impostos conseguem investir em educação, pois o montante arrecadado é redistribuído entre os Estados e municípios que precisam¹⁹.

Contudo, no ano de 2020 o Ministério da Educação alterou os parâmetros do Fundeb, reduzindo em 8% o valor anual de investimentos por aluno²⁰. Anteriormente o valor pago era de R\$ 3.643,16 ao ano, com a modificação feita através da Portaria Interministerial nº 03 de 25 de novembro de 2020, a valor a ser pago para as séries iniciais para a ser de R\$ 3.349,56 em pelo menos dez estados brasileiros.

Se considerarmos que o Fundeb é o principal fundo de financiamento da educação no país, a redução do financiamento da educação através da redução do Fundeb inviabiliza o próprio cumprimento das metas previstas no PNE.

¹⁸ JACOMINI, Marcia Aparecida; BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ROLIM, Rosana Maria Gemaque; CAMARGO, Rubens Barbosa.

¹⁹ Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>> último acesso em julho de 2021.

²⁰ Fonte: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/27/governo-altera-parametros-do-fundeb-e-reduz-investimento-anual-por-aluno-em-2020.ghtml>> último acesso em julho de 2021.

Outro corte sofrido pela educação foi a realizada pelo governo do então Presidente Jair Messias Bolsonaro, que a despeito de seus discursos eleitorais derem prioridade à educação básica, em 2019 cerca de 2,4 bilhões em investimentos destinados à programas que atenderiam desde a educação infantil até o ensino médio foram bloqueados (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 224).

Não é de hoje que percebemos mudanças no processo educativo da sociedade capitalista, mesmo porque, a sociedade está em constante transformação, sendo assim, todos os elementos constitutivos de uma sociedade, como a educação, sofrem influência bem como influenciam nesse processo.

Como dissemos anteriormente, a ascensão do capitalismo e as exigências intelectuais que surgiram com essa nova configuração de sociedade resultaram na necessidade da educação universal e essa educação, que ficou a cargo do poder público, passou a ser a principal forma de educação da classe trabalhadora.

Um conceito importante a ser mencionado aqui é que a educação pública e universal, que surge a partir do capitalismo, é regida pelas ideias liberais, também nascidas desse sistema. Se entendermos que para o liberalismo as relações econômicas e consequentemente, as relações sociais devem ser um “[...] processo que supõe indivíduos livres tomando decisões autônomas, guiados, portanto, apenas pela sua própria razão independente de qualquer autoridade externa” (SAVIANI, 2020, p.5), perceberemos que a educação também será tratada desta forma.

Como bem sabemos, no capitalismo a geração e o acúmulo de lucros se sobrepõe a outros interesses, desta feita, o lucro e o acúmulo de riquezas, que claramente vemos acontecer, só é possível por causa da exploração do trabalho.

Isso porque a força do trabalho, uma vez posta em movimento, é capaz de gerar mais do que ela vale. Assim, quando um capitalista contrata um trabalhador ele está comprando a sua força de trabalho, a qual é trocada por um salário que corresponde ao seu valor, isto é, com esse salário o trabalhador irá adquirir tudo o que é necessário para se manter e se reproduzir. Mas, como já foi dito, **a força de trabalho é capaz de produzir mais do que ela vale**. Consequentemente, uma parte do que ela produz corresponde ao salário, que é a remuneração da força de trabalho. A parte que excede esse valor, por isso mesmo chamada de valor excedente ou **mais-valia**, é que torna possível a remuneração do capital, isto é, o lucro (SAVIANI, 2020, p. 6, grifos nossos).

Ainda para o autor, a educação, como outras atividades não-materiais, não foi vista como lucrativa, ficando sua responsabilidade a cargo do poder público. O interesse

privado nas questões que tangem à educação escolar, apenas se dá quando existe a possibilidade de lucro, desta feita, “[...] por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese básica do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado da instrução pública e, em consequência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população (SAVIANI, 2020, p. 7).

Com o passar do tempo, a burguesia percebeu que a educação da massa trabalhadora não trouxe o resultado esperado, uma vez que os interesses dos trabalhadores eram uns, e os interesses da burguesia, outros. Então, o que vemos hoje, são justamente os resultados desses “ajustes” que estão sendo feitos ao longo de décadas.

A partir da década de 1970, a nova ordem política, econômica e social estabelecida passa a ser chamada de “neoliberalismo”. Na América Latina, segundo Saviani (2020) a orientação neoliberal passou a ser utilizada após o Consenso de Washington, que aconteceu em 1989.

O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2020, p. 6).

As relações de trabalho/emprego bem como as de ensino/aprendizagem são diretamente afetadas pelo pensamento neoliberal: se a sociedade capitalista visa a geração de lucros e tanto empregados quanto alunos são vistos como despesas, o que resta a essa sociedade é cortar ao máximo as despesas para obter o máximo de lucro.

Recentes transformações no mundo do trabalho (qual seja, por exemplo, a diminuição de ofertas de emprego), impulsionadas também pelas revoluções tecnológicas acarretam mudanças na educação, ocasionando reformas e contrarreformas que tendem, cada vez mais, a educar a população para uma sociedade sem emprego.

É desta forma que vemos surgir fenômenos como a uberização²¹ do trabalho e o incentivo ao empreendedorismo, expressões como “seja seu próprio chefe”, ou ainda

²¹ Termo utilizado por Ricardo Antunes, para designar o “[...] processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho (ANTUNES, 2020, p.11).

“seja seu próprio professor” são cada vez mais utilizadas e divulgadas. Incentivam um comportamento que aparentemente revelam a liberdade de escolha, quando de fato o que ocorre é a precarização do trabalho e desvalorização quase escravizante do trabalhador.

Destarte, o pensamento neoliberal se faz cada vez mais presente na educação, no trabalho, na sociedade como um todo, uma vez que a escola é principal espaço de socialização do saber e onde estão os filhos e filhas da classe trabalhadora. Importante nos questionarmos sobre qual cidadão a escola está formando. Pessoas preparadas para enfrentar um mundo no qual existe cada vez mais exigência de conhecimentos tecnológicos e cada vez menos emprego? Não é por acaso que a atual BNCC é adepta da Teoria das Competências, teoria pedagógica que supervaloriza as competências socioemocionais em detrimento dos conteúdos e saberes fundamentais de cada disciplina escolar.

As políticas educacionais implementadas a partir do governo de Michel Temer, em especial a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forte cunho neoliberal, indicam o caminho de qualificação imediata. Toma-se o exemplo da reforma do ensino médio de 2017, que se justifica, segundo seus formuladores, no objetivo de reduzir a alta evasão escolar e a falta de atratividade dessa etapa da educação básica, dado seu caráter altamente teórico e pouco prático. No entanto, o que se verifica é o direcionamento dos estudantes da educação básica pública para o itinerário profissional, reduzindo suas possibilidades efetivas de ingresso no nível superior, aprofundando a já conhecida educação dual no Brasil, qual seja, uma educação para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 224).

A educação não está e nem ficará apartada dessas mudanças que surgem no cenário mundial, pelo contrário, ela será cada vez mais um instrumento de confrontação ou de conformação dessas mudanças. Confrontação quando se dispuser a ir contra o sistema técnico e ideológico posto.

Numa sociedade voltada aos interesses particulares e cada vez mais individualizada, não é de se espantar que a educação escolar reflita os interesses da burguesia. Observamos ser cada vez mais comum pensamentos como: “você é o único responsável por seu sucesso ou seu fracasso profissional”, levando os indivíduos a acreditarem que basta o esforço pessoal para alcançar a meta desejada ou o emprego sonhado. Desta forma o poder público e as políticas voltadas à educação se eximem de suas responsabilidades.

Esse novo contexto formativo e de profissionalização torna-se peça fundamental para a reestruturação da educação básica pública orientada

pelos conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, sob os auspícios da teoria do capital humano, segundo a qual os indivíduos são isoladamente responsáveis por seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho, devendo ser consumidores de serviços educacionais em vez de portadores de direitos (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 226).

É nesse contexto de políticas neoliberais e de um governo que hoje representa ideias da “extrema direita” que observamos as metas do PNE 2014-2024 sendo sistematicamente descumpridas ao longo dos anos, sem uma preocupação governamental sólida em recuperar o tempo perdido.

Vemos, pois, que apenas a meta 13 foi integralmente cumprida até então. Quanto às demais metas, infelizmente, não foram cumpridas e algumas estão muito distantes de o serem, como o próprio relatório (BRASIL, 2020a) nos mostra, será preciso um esforço ainda maior nesses anos finais em comparação ao que foi feito até aqui, para que as metas sejam alcançadas.

Neste trabalho, não temos a pretensão de analisar afundo o cumprimento de cada meta, ou mesmo se a aplicação das estratégias estão sendo realizadas. O que mostramos através do Quadro 1, e dos comentários direcionados a três metas (7, 17 e 20) é justamente para reforçar o apontamento feito anteriormente, quando afirmamos que o PNE apesar de ter avançado em alguns aspectos, se revela um documento de grande extensão e objetivos difusos, o que torna muito improvável a realização de todas as metas ali propostas dentro do prazo estipulado.

Outro ponto a ser considerado é a vontade política dos governantes, especialmente no que tange aos investimentos públicos, que se mantém como um dos grandes impedimentos na realização de uma educação pública capaz de atender às necessidades de estudantes pertencentes à classe trabalhadora, tendo em vista serem justamente esses os estudantes que estão na escola pública.

A partir do exposto, consideramos que a definição de um Plano de Educação de abrangência nacional deveria vir precedido por um entendimento claro do que seja educação, afinal é esse tema central de todo o documento. E, porque o processo educativo tem por um de seus elementos fundamentais a transmissão do conhecimento, esse plano também deveria deixar claro o papel dos professores.

Entendemos ser o trabalho educativo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 06). Essa conceituação do

que seja trabalho educativo devemos à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que por sua vez é uma teoria com bases marxistas e por isso fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Quanto ao trabalho educativo, baseados na Pedagogia Histórico-Crítica entendermos ser o professor e a professora figuras ímpares no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que será a partir de seu trabalho que os conhecimentos mais elaborados já adquiridos pelo gênero humano poderão chegar de forma didática e adequada a cada estudante em sala de aula (SAVIANI, 2011).

Com relação ao papel do professor, entendemos que, do ponto de vista dos interesses e das autênticas necessidades do gênero humano, a sua principal tarefa e responsabilidade social é contribuir com a promoção e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Isto significa contribuir com a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos que a humanidade produziu ao longo da história (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 109).

A educação escolar deve estar pautada nos conhecimentos gerados pelo gênero humano em seu aspecto mais profundo e elaborado, especialmente em relação às ciências, às artes e à filosofia (SAVIANI, 2011), a PHC leva em consideração a historicidade humana, bem como as relações dialéticas entre educação e sociedade.

Pensar a educação a partir desta pedagogia é assumir o compromisso com uma educação humanista, e não mercadológica, na qual leva-se em consideração o ser humano e seu desenvolvimento intelectual e moral, para além da atual sociedade capitalista. Ela nos permite enxergar como a escola e a sociedade contemporânea estão em consonância com os interesses capitalistas, como esses interesses são refletidos no ambiente escolar e nos oferece instrumentos para que o trabalho pedagógico não esteja submetido a esses interesses.

Sabemos que o atual sistema de organização social que vivemos faz uso de diversas ferramentas para impedir que a classe trabalhadora tenha acesso à uma educação que lhes proporcione entender os mecanismos de funcionamento do sistema capitalista, uma educação que esteja relacionada com o processo de humanização e emancipação não faz parte do interesse mercadológico (ROSSI; ROSSI, 2020).

Esse é um dos motivos pelos quais importa analisar o PNE com bases em teorias que lhe sejam contrárias, para que seja possível, através de um embate teórico, fazer-se visível suas falhas. Saviani (2011) nos afirma que:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 08-09).

Por isso, nesta pesquisa, consideramos analisar as concepções de educação e de professores no PNE, dada a importância desse documento no contexto da educação brasileira.

Inicialmente, buscamos, ao longo de todo o PNE trechos nos quais poderíamos extrair a concepção de educação e de professores. Através de buscas eletrônicas de localização de palavras no documento, encontramos a palavra “educação” sendo citada 242 vezes ao longo do texto. Quanto às palavras professores, professora e professor buscamos pelo radical “professor” (tendo em vista que “professores” e “professora” dele derivam), e constatamos que “professor” aparece no texto por 40 vezes.

A despeito do número de vezes que essas palavras figuram o texto, em momento algum o PNE conceitua o que é educação, o que é professor ou mesmo qual a finalidade do trabalho educativo para a educação pública brasileira.

Como fora possível conceber um plano nacional de educação, com vigência de dez anos e de tal extensão, que possui entre suas metas a valorização dos professores, mas que não traz uma clara definição do que é educação e de qual seja o papel do professor no processo educativo?

Para compreender a definição, ou no caso a não definição desses conceitos é preciso levar em consideração a própria dinâmica contraditória do sistema cultural e capitalista em que vivemos. Como vimos ao longo de todo o trabalho, a educação está intrinsecamente ligada à sociedade, dela fazendo parte e por isso dela recebendo constante influência, sobretudo da política vigente.

Um exemplo dessa contrariedade, que podemos encontrar no próprio PNE, diz respeito à meta 11 que pretendia triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. A educação técnica foi incluída na LDB pela Lei nº 11.741 de 2008, que acrescenta alguns artigos, entre eles:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas**. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2008).

Essa modalidade da educação inserida no ensino médio, tem como principal objetivo a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Historicamente relegada às classes mais pobres, o ensino profissional está presente na história brasileira desde a colonização, quando índios e escravos recebiam um ensino voltado à aprendizagem de ofícios sendo que os filhos da elite portuguesa recebiam instruções de caráter teórico e acadêmico.

Ainda hoje presente na legislação brasileira, a educação com intuito de preparação para a imediata inserção dos estudantes no mercado de trabalho, atende aos interesses capitalistas, pois relega jovens e adultos ao aprendizado técnico e profissional, a despeito da exigência que se faz da conclusão do ensino médio, ou da participação concomitante entre os dois (ensino médio e formação técnica e profissional) presente na LDB. Tendo o interesse de manter a classe trabalhadora sendo a “mão de obra” do sistema capitalista, não é de espantar que educação profissional e técnica seja incluída nos documentos norteadores da educação nacional.

A contradição que queremos apontar diz respeito exatamente ao não cumprimento da meta 11. Segundo o Relatório do 3º ciclo de monitoramento (BRASIL, 2020a) entre 2013 e 2019 a meta 11 alcançou 1,9 milhão de estudantes, ficando ainda muito distante da previsão para a meta que é de 4.8 milhões de matrículas para os cursos técnicos e profissionais. Vemos, pois, que embora seja de interesse do próprio sistema capitalista a expansão de matrículas no ensino técnico e profissional, a meta não é cumprida.

O oposto à educação profissional seria a educação politécnica, entendida como uma educação a integrar conhecimentos teóricos e práticos de modo a articular o conhecimento intelectual e os trabalhos manuais, para Saviani (2003, p. 142):

A ideia de politécnica envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do

trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento.

Ainda segundo o autor (SAVIANI, 2003), unir trabalho intelectual a trabalho manual só poderá ser realizado a partir da socialização dos meios de produção, de modo a disponibilizar o processo produtivo para toda a coletividade, disso resultaria o próprio desenvolvimento humano.

Não obstante, para o sistema capitalista é fundamental a educação/instrução das classes trabalhadoras, sem a qual não será possível manter a produção existente, mas essa educação, ao mesmo tempo em que se faz fundamental, precisa fazer-se rasa.

Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso (SAVIANI, 2011, p. 66-67).

Ainda segundo o autor (SAVIANI, 2011a) o saber socializado é uma força produtiva, é um meio de produção, e por assim ser, tendo em vista a necessidade de reprodução do sistema capitalista, o saber mantém-se como propriedade privada da classe dominante. No capitalismo, o saber deve se tornar propriedade exclusiva de poucos. Não é por outro motivo que tendências como taylorismo e fordismo se fizeram tão presentes no Brasil ao longo do processo de industrialização, “[...] taylorismo é um processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e desenvolvido na forma parcelada.” (SAVIANI, 2011a, p. 67).

É assim, e graças a esse sistema, também compreendido como um sistema de dominação cultural, que vemos ano após ano, plano após plano serem formuladas metas e estratégias sem que exista a real possibilidade de serem cumpridas e sem os mínimos recursos para que sejam realizadas.

Ainda hoje, 33 anos após a Constituição de 1988 que determina ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, seguimos sem o direito à educação para todos, buscando, conforme a meta 1 do PNE, universalizar a educação infantil.

Dada essa histórica resistência a investir na educação, o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais

países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização da escola elementar, com a consequente erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2011b, p. 52).

Conceituar educação e a função educativa é tão importante quanto apontar finalidades e estabelecer metas objetivas. Afinal crava-se uma luta centenária pela educação, mas de que educação estamos falando? Supomos então, a olhar o PNE que deve existir apenas um entendimento pacificado nacionalmente do que é a educação, mas ainda assim, que entendimento seria esse?

Na Constituição Federal de 1988 a educação é apresentada como um direito social, e sendo os direitos sociais, direitos de segunda geração – ou segunda dimensão – dependem da ação positiva do Estado para se fazerem valer, ou seja, necessitam da ação estatal. A LDB (1996) apresenta a educação como um conjunto de “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Não vemos, pois, uma clara definição do que seja a educação, nenhum desses documentos explicitam quanto ao papel dos professores no processo educativo. E o PNE, que é justamente o documento norteador as políticas públicas e ações governamentais capazes de fazer valer o que está determinado em Lei, tampouco se manifesta acerca desses conceitos.

Importante acrescentar ainda que tendências pedagógicas implicitamente encontradas no PNE pendem justamente para o desprezo quanto à ação pedagógica de professores e desprezam a própria educação escolar. Falamos aqui das pedagogias do “aprender a aprender”. Pedagogias do “aprender a aprender” (PAA) é um nome dado por Newton Duarte e Dermeval Saviani às correntes de pensamentos pedagógicos que desprezam o conhecimento científico, desvalorizam a função dos professores, defendem a espontaneidade e superficialidade no trato dos conteúdos escolares.

Importante se faz entendermos como é que pensamentos muito próximos a essas pedagogias estão implicitamente presentes no plano nacional de educação e como a pedagogia histórico-crítica nos ajuda a refletir acerca de uma educação capaz de ir além das preocupações da sociedade capitalista.

Em relação ao termo “aprender a aprender”, Dermeval Saviani o emprega em seu livro *Escola e Democracia*, em 1983 na primeira edição, quando fazia uma referência

ao ensino escolanovista: “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2018, p. 08).

Posteriormente, Duarte (2001) amplia o conceito de aprender a aprender para além da Escola Nova, mostrando-nos que este conceito também se aplica às pedagogias das competências, ao construtivismo além dos estudos que seguem a linha do “professor reflexivo, pedagogia dos projetos ou ainda a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2001).

A autor nos revela determinados posicionamentos valorativos existentes nessas pedagogias, quais sejam: 1 – a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo é mais importante do que aquela transmitida de forma sistemática pela escola e pelos professores; 2 – a construção do conhecimento em si tem mais relevância do que aquilo que é aprendido e ensinado; 3 – os interesses e necessidades das próprias crianças é que devem impulsionar o ato educativo; 4 – a educação deve preparar os indivíduos para a sociedade na qual vivemos, sendo essa uma sociedade dinâmica e de constantes mudanças os conhecimentos tornam-se cada vez mais, e mais rápido, provisórios (DUARTE, 2001).

Vemos assim, que por de trás de um discurso que defende a liberdade, criatividade, espontaneidade, autonomia intelectual dos alunos, as PAAs na verdade contém um viés acrítico e de estagnação intelectual, haja vista as premissas supracitadas.

O universo ideológico ao qual estão ligadas essas pedagogias é o neoliberalismo e o pós-modernismo e elas exercem forte influência sobre o pensamento pedagógico contemporâneo. O discurso das pedagogias do “aprender a aprender” segundo o qual elas estariam voltadas às necessidades de uma nova sociedade, esconde um processo de acentuação da divisão de classes, uma vez que essas pedagogias não propõem a superação do capitalismo e consequentemente, conduzem a relação educação e sociedade de forma idealista (MARSIGLIA, 2011, p. 58).

As pedagogias do aprender a aprender apresentam, no geral, a ausência de ideias que possibilitem a superação da sociedade capitalista. Desta feita, negam a importância da transmissão do conhecimento bem com a importância da própria educação enquanto principal instrumento que possibilita ao ser humano o seu crescimento intelectual, gerando, desta forma, certa estagnação em sua atual condição de existência e interferindo gravemente no processo de emancipação humana.

O PNE não trata diretamente acerca de qual corrente pedagógica deverá ser seguida pelos currículos educacionais brasileiros, mas determina que seja criada a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de não ser objeto de nosso estudo, faz-se importante destacar que a BNCC consta no site do Ministério da Educação com um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de Educação Básica”²².

Esse documento adota como corrente pedagógica a Pedagogia das Competências com enfoque especial ao desenvolvimento de habilidades necessárias no dia-a-dia. Ora, como vimos anteriormente a Pedagogia das Competências está dentre as pedagogias do “aprender a aprender”.

Portanto, ao silenciar quanto às formas de transmissão do conhecimento e em relação a que tipos de conhecimentos devem ser tratados na escola, o PNE permite que tendências pedagógicas como as do “aprender a aprender” sejam a regra a ser adotada, especialmente na educação pública do país.

Na sociedade em que vivemos, a educação escolar, a não ser por lutas constantes, dificilmente abre espaço para que professores possam trabalhar conteúdos que sejam instrumentos para desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório, conteúdos que estejam relacionados ao que podemos encontrar de mais elaborado no campo da ciência, da arte e da filosofia. O que vemos, na maioria das vezes, é um luta inglória: o trabalho pedagógico sendo suprimido por correntes de pensamentos progressistas embora vazias.

Quando da elaboração do PNE, que frise-se tratar de importante instrumento de um plano de Estado, sendo capaz de sobreviver a diferentes governos ao decorrer de toda sua extensão²³, podemos dizer que perdeu a oportunidade da criação de bases teóricas capazes de nortear toda a estruturação das políticas públicas. Com efeito, sendo instrumento norteador basilar de toda política pública educacional, o PNE não trouxe o que a sociedade brasileira entende como educação, tão pouco conceitua o que deve ser o trabalho educativo, exercido por professores e professoras.

²² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> último acesso em outubro de 2020

²³ O PNE tem o poder de nortear as ações de mais de 15 mil governantes (entre prefeitos, governadores e presidentes) ao longo de seus 10 anos de vigência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos, por meio de uma pesquisa imanente, documental e bibliográfica, a compressão ontológica da concepção de educação, para que assim fosse possível entender como a definição de educação e de professores se faz presente, ou não, no Plano Nacional de Educação. A escolha desse documento se justifica pela importância basilar que apresenta frente a toda e qualquer política educacional brasileira.

Desta feita, uma compreensão histórica da concepção de educação se fez necessária, para que pudéssemos entender de fato o que representa esta categoria para a humanidade. Não buscamos uma definição transitória e temporal, que ficaria à mercê de interpretações socioculturais passageiras, mas antes, fizemos uma leitura ontológica da educação, apontando sua relação com o trabalho.

Além disso, apontamos como a proximidade entre trabalho, linguagem e produção de instrumentos foi fundamental para a compreensão do ser humano enquanto ser social, e como estas – e tantas outras categorias, como por exemplo a política, a cultura, a educação – fazem parte de um todo maior, que podemos chamar de totalidade social.

Em seguida, estudamos a relação que a educação manteve com diferentes formações sociais ao longo da história. Desde o antigo Egito, até os dias atuais, educação e sociedade mostram-se intimamente relacionadas, especialmente no que tange aos interesses de Estado. Ora proclamada como grande redentora da sociedade, como vimos ser feito no Manifesto do Pioneiros pela Educação no Brasil, ora sendo completamente marginalizada, como vemos atualmente com decretos e leis que interferem diretamente na sua aplicabilidade, a educação é, desde muito tempo, um instrumento de manobras políticas.

Por isso a análise do PNE se faz tão importante. Não tivemos a pretensão de apreciar meta por meta, estratégia por estratégia do documento em relação aos seus resultados alcançados, contudo, por vezes trouxemos alguns pontos, para melhor compreensão do próprio documento e do que ele se propôs. Sua extensão foi um dos grandes desafios desta pesquisa, uma vez que composto por 254 estratégias o PNE se mostra longo em demasia, prolixo e utópico, haja vista a dificuldade em atender um número mínimo de metas a que se propõe.

Por sua importância e características, partimos do pressuposto de que o PNE 2014/2024 deveria se constituir de um documento que expressasse a efetiva preocupação

estatal com a educação e com as políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento, uma vez que este documento se torna basilar para o norteamento de toda a ação política durante o seu período de vigência.

Ao se tratar de um documento que materializa o poder do Estado, e que teve influência também da sociedade civil na sua construção, precisamos considerar que o PNE é um documento que reflete, em toda a sua extensão, as contradições da sociedade na qual está inserido. Daí resulta o fato de encontrarmos em seu corpo metas tão contraditórias e que ora expressam uma real preocupação com os interesses da população, ora refletem os interesses da classe dominante.

Não por acaso constatamos haver tanta dificuldade no cumprimento de suas metas. Também não é sem motivo que nos deparemos com tantas influências neoliberais no próprio documento, bem como nos processos políticos que envolveram sua criação e implementação: interesses maiores do que a educação da classe trabalhadora estão a reger os processos econômicos, sociais e políticos, influenciando diretamente em decretos, regulamentos, leis e emendas constitucionais.

Desta feita, podemos afirmar que a educação não será apartada de todo esse processo que acontece, não apenas em escala nacional, mas antes, em escala global. A globalização, e a sociedade como um todo, é marcada por relações paradoxais e contraditórias, influenciando diretamente nas relações de trabalho, que por sua vez, influenciam em outros ambientes, como, por exemplo, a escola.

Vivemos um período mundial de crises: crises na saúde, com a pandemia do novo coronavírus, que influenciou em tantas áreas quanto seja possível imaginar, não deixando de atingir as relações de emprego e a educação; crises econômicas, que mesmo antes da pandemia já estabelecia modificações nas relações de emprego e também no ambiente escolar, não por acaso vimos surgir a “uberização” do trabalho; crises políticas, que no caso do Brasil podemos lembrar do Golpe de 2016.

Todos esses cenários convergem para modificações nas relações entre Estado e Educação, em especial entre Estado e educação pública, uma vez que é preciso educar a classe pertencente à minoria para que dessa forma, a classe burguesa possa se beneficiar dos momentos de crise, enquanto o restante da população produz e gera riquezas para a classe dominante.

A escola, com o tempo e com a modificação das relações sociais, deixou de ser o local revolucionário, responsável por instruir e educar formalmente crianças e jovens. Hoje, a escola com todas as práticas pedagógicas “modernas” tornou-se um espaço de

recreação, preocupado com a instrução básica da classe trabalhadora, de modo que seja possível manter essa classe com conhecimentos mínimos e suficientes para continuar trabalhando e servindo aos grandes empresários.

Não por acaso, durante o processo de análise do objeto da nossa pesquisa, percebemos que não existe no documento uma conceituação clara do que seja a educação, ou mesmo do que seja o professor, ou ainda de qual o papel desse profissional na educação escolar. O documento que embasa a ação política do país em um período de 10 anos (2014-2024), que norteia a ação de mais de 15 mil governantes, dentre prefeitos, governadores e presidentes, não se preocupou em definir claramente acerca do que é ser professor e qual o seu papel, tampouco trouxe um entendimento claro do que se compreende por educação, conhecimentos essenciais ao discutirmos um plano nacional de educação.

Vemos, pois, perdida a oportunidade da criação de bases e fundamentos teórico-filosóficos educacionais sólidos e capazes de nortear programas e políticas de educação para a realidade brasileira. O PNE se apresenta apenas como um documento com metas e objetivos quantificáveis, e que, infelizmente, não consegue atingir esses objetivos, repetindo erros de planos anteriores que pouco ou quase nada acrescentou aos estudos educacionais para o Brasil.

Não podemos, contudo, afirmar que os erros cometidos de maneira recorrente neste documento se fazem por inabilidade política, ou por falta de conhecimento, sabemos que a educação, por encontrar-se inserida no que estudamos anteriormente por totalidade social, faz parte da sociedade e por isso sofre a influência direta e contínua de todas as demais categorias.

Esse fato nos leva a pensar também na importância exercida pela educação na totalidade social, uma vez que as demais categorias sofrem interferência da sua atuação. Na sociedade capitalista, os interesses da burguesia estão relacionados diretamente com a geração de lucros e manutenção do poder, exatamente por isso vemos a educação ser tão disputada no campo ideológico, ficando tantas vezes ao longo da história, à mercê de promessas políticas.

Para o professor Duarte:

[...] é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo (DUARTE, 2019, p.95).

Entendemos que a educação por si só não tem o poder de transformar a sociedade, é preciso, contudo, enxergá-la como um dos instrumentos pelos quais será possível a superação desse sistema em que vivemos.

Em relação à posição política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade [...] (SAVIANI, 1991, p. 87).

Isto posto, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica suporte teórico para nossas análises, pois essa teoria que em bases marxistas percebe o mundo e a sociedade de maneira histórica e dialética nos permitiu, ao longo deste trabalho, estudar o processo de formação humana de forma ontológica. Além disso, deu-nos ferramentas para compreender a concepção de educação e de professores para além do campo das aparências. Com a Pedagogia Histórico-Crítica percebemos a educação como um fenômeno próprio do ser humano, sendo o ato educativo entendido como aquele que nos permite alcançar a humanidade.

Diante de uma educação deficitária, retira-se do indivíduo a possibilidade de pensar, refletir e, conseqüentemente, agir, qualidades humanas essenciais que o indivíduo poderia adquirir com o ato educativo, sem o qual se separa o ser de sua própria consciência, não lhes são oferecidos instrumentos para sua efetiva ação na sociedade, deixando-o assim, à mercê de algumas poucas habilidades e competências adquiridas para o trato com o dia a dia. Estudar, analisar, pensar a educação a partir de uma perspectiva materialista histórico e dialética é um desafio, uma vez que muitas são as influências sofridas pela educação, especialmente por causa do papel que ela desempenha na nossa sociedade, qual seja o de transmissão de conhecimentos genéricos acumulados pela humanidade.

O PNE por ser um documento de cunho político, ainda que esteja voltado especificamente para a esfera educacional, é influenciado pelos interesses que regem nossa sociedade. Observamos isto na medida em que nossas análises apontam como as pedagogias do “aprender a aprender” se encontram refletidas na elaboração do plano de educação e atendem os interesses do capitalismo.

Vemos que a luta se faz longa e árdua no campo da educação, haja vista sermos ainda reféns de um sistema capitalista complexo, que se justifica por meio de leis, normas,

planos de educação, currículos e tantos documentos quantos forem necessários para que a qualidade do ensino seja sempre retardada. Os mesmos que proclamam a educação como a grande redentora da sociedade, são os que imputam empecilhos mil à sua efetivação, por reconhecerem-na como um dos caminhos a levar o ser humano ao alcance de sua plena humanidade. Sabem, pois, que é ela que demoverá os poderes vigentes ao preparar criticamente os indivíduos para a transformação social.

Ante do exposto, reconhecemos as limitações da nossa pesquisa e admitimos que muito mais há o que se estudar e aprofundar sobre este assunto, haja vista a complexidade própria da nossa sociedade e a luta de classes ainda existente, luta essa que interfere diretamente na concepção de educação e de professores em documentos norteadores, como é o caso do Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário do Poder Legislativo**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, ano II, n. 198, p. 9250-9272, 19 de dezembro de 1935.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, DF, ano 76, n. 191-A, p. 1-32, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: seção 1 – parte 1, Capital Federal, ano 100, n. 278, 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> último acesso em 11 abril de 2020.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993. Domínio público, disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Último acesso em 13 abril de 2021.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 de dez. 1996

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 177-196, 09 de jan. 2001

_____. Lei n. 11.741 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm> último acesso em 15 abril de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo. Brasília, 2020a. Disponível em: <[http://inep.gov.br/informacao-da-](http://inep.gov.br/informacao-da)

[publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122](#)>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

_____. Ministério da Economia. Secretaria Especial de Fazenda. Secretaria de Orçamento Federal. Orçamento Cidadão: Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA 2021. Brasília, 2020b. 54p. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/orcamento/orcamentos-nuais/2021/ploa/Orçamento%20Cidadao%20PLOA2021.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. Novo Regime Fiscal - Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2-3. 16 de dez. 2016

CURY, C. R. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2º ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1986.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez n. 18. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em agosto 15 de agosto de 2021.

_____. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Doi: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **A escola numa perspectiva de comunidade: reflexões teórico-filosóficas para a transformação da escola atual**. GestoDebate, v. 21,n. 7, jan/dez 2021. Disponível em: <https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_60ca2204180f0.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. A. de O. **O manifesto dos pioneiros da educação nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 68, p. 109-124, jun2016. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8643925>

JACOMINI, M. A.; BASSI, M. E.; FERNANDES, M. D. E.; ROLIM, R. M. G.; CAMARGO, R. B. **Contribuições para um Balanço do Fundeb: redistribuição dos recursos, despesas com remuneração e vínculo de trabalho docente**. FINEDUCA:

REVISTA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, v. 10, p. 01-21, 2020. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/102695>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo** [tradutor Rubens Eduardo Frias], 2º ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. II Trabalho. In: **Per una Ontologia dell'esseresociale**. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

_____. **Para uma ontologia do ser social - II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio-ago. 1984. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out/dez. 2018. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265>

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Vol. 1, livro primeiro. 2º ed. São Paulo:Boitempo, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar nº 266 de 11 de julho de 2019. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**: seção 1, Campo Grande, MS, ano 41, n. 9.941, p. 2-7, 12 de jul, 2019

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R.. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões**. *Educação*. v.37, n.2, p.180-189, maio – ago., 2014. Doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

RAMOS, M. N. **A Educação da Classe Trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. HOLOS, Ano 32, Vol. 6, 2016. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021

ROSSI, R.; ROSSI, A. **Escola e conhecimento: em defesa dos clássicos e da crítica**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.144-155. Jul/set. 2019. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3203>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

ROSSI, R.; ROSSI, A. **Educação Escolar e Formação de Professores: a prática da crítica e a crítica da prática**. Campo Grande, MS: UFMS. 2020. E-book. Disponível no Repositório Institucional (UFMS).

ROSSI, R.; ROSSI, A.; ASSUMPÇÃO, M. C. **A Objetividade da ciência, a grande arte e a filosofia na educação escolar**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.26, ns.51 e 52, p.140-158, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/12593>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

SANTOS, F. R. **A grande árvore genealógica humana**. rev. ufmg, belo horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 88-113, jan./dez. 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/21/05_pag88a113_fabriciosantos_agrandearvore.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, mar., 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

_____. **O legado educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011a.

_____. **O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional**. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan/jul. 2011b. Doi: <https://doi.org/10.31496/rpd.v11i23.197>.

_____. **PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira** Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-246, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/438/569>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, Controvérsias e Perspectivas**. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

_____. **Escola e Democracia**. 43º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. **A defesa da Escola Pública na perspectiva Histórico-Crítica em tempos de suicídio democrático**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez.2020. Doi: [10.32930/nuances.v31iesp.1.8279](https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8279).

_____. **Educação Escolar, Conhecimento e Pesquisa**. Gesto-Debate. V. 21. n. 21, jan/dez 2021. Disponível em< https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_60da25f59ec6b.pdf> último acesso em 17 de agosto de 2021.

TONET, I. **Educar para cidadania ou para liberdade? PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>

_____. **Educação e Ontologia Marxiana**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639900>

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Educação de qualidade em perspectiva de classe**. Revista Gesto-Debate. vol. 16, n. 02, dezembro de 2018. Disponível em: <https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_5c17c5137a7f4.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

VALENTE, I. ROMANO, R. **PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

VIANA, L. W. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LISTA DE SITES:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf
<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01ib3em41rczkh74flerq4v0rr7430327.node0?codteor=1907060&filename=PL+3477/2020
<https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>
<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/07/16/entra-em-vigor-lei-que-reduz-salario-de-professores-convocados-em-mato-grosso-do-sul.ghtml>
<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5736977>
<https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani>
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
<http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/27/governo-altera-parametros-do-fundeb-e-reduz-investimento-anual-por-aluno-em-2020.ghtml>
<https://www.cartacapital.com.br/educacao/professores-sentem-precarizacao-da-carreira/>