

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL  
E-POLITCS – ESTUDOS EM POLÍTICAS E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS DE  
SUBJETIVAÇÃO

Daniel Dall'Igna Ecker

A educação e a Política Nacional da Assistência Social:  
uma análise sobre o direito à educação no Brasil

Porto Alegre  
2016

Daniel Dall'Igna Ecker

**A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA NACIONAL DA ASSISTÊNCIA SOCIAL:  
UMA ANÁLISE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS] como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Área de concentração: Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional [PPGPSI].

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neuza Maria de Fátima Guareschi.

Porto Alegre

2016

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AIB = Ação Integralista Brasileira

AID = Agency for International Development

CF = Constituição Federal

CRAS = Centro de Referência em Assistência Social

CREAS = Centro de Referência Especializado em Assistência Social

FIES = Programa de Financiamento Estudantil

FNDE = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBAD [Instituto Brasileiro de Ação Democrática]

IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES [Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais]

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS = Lei Orgânica da Assistência Social

MDS = Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ME = Ministério do Esporte

MEC = Ministério da Educação

MEC = Ministério da Educação e Cultura

MINC = Ministério da Cultura

MMA = Ministério do Meio Ambiente

OCIAA = Office of the Coordinator of Inter-american Affairs

ONU = Organização das Nações Unidas

PAIF = Programa de Atenção Integral à Família

PBF = Programa Bolsa Família

PDDE Online = Programa Dinheiro Direto na Escola

PETI = Programa de Erradicação do Trabalho infantil

PME = Programa Mais Educação

PNAS= Política Nacional de Assistência Social

PNE = Plano Nacional de Educação

PROJOVEM = Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SASE = Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SUAS= Sistema Único de Assistência Social

SENAI = Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC = Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi (Presidente – Orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Professora Dra. Betina Hillesheim

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Professora Dra. Jaqueline Tittoni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Professora Dra. Leticia Lorenzoni Lasta

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

## AGRADECIMENTOS



## RESUMO

Nesta Dissertação de Mestrado analisamos a construção da educação e do direito à educação no Brasil e sua proximidade com a Política Nacional de Assistência Social - PNAS. Através da análise de documentos e do uso da história, colocamos em discussão como a construção da educação e do direito à educação, através das práticas sociais, tornaram possível materializar elementos que se articularam às ações de garantia do Direito Social à educação entre o Ministério da Educação e a PNAS, especialmente, através do Programa Mais Educação. Metodologicamente, a pesquisa foi organizada a partir da seleção de materiais que envolveram a construção da educação e do direito à educação e sua aproximação com a Política Nacional de Assistência Social, via Programa Mais Educação, a saber: Constituição Federal Brasileira (1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2005); Política Nacional de Assistência Social (2004); Portaria Interministerial nº.17 (2007); Decreto 7.083 (2010); e Passo a Passo: Mais Educação (s/d.). A análise e a discussão dos materiais se efetivaram através de uma perspectiva foucaultiana que, pelo uso da história como exercício de desnaturalização dos elementos que envolvem os temas de pesquisa, visou compreender como se estabeleceram os arranjos entre governo, verdade e sujeito por entre as práticas sociais. A partir da análise dos materiais percorremos um processo de discussão que acompanhou, desde um contexto onde inexistia a ideia de educação no dicionário português, até ela tornar-se campo de trabalho e de proposição política, afirmando-se, por fim, como estratégia oficial de desenvolvimento e sustentação do Estado brasileiro. Através dessa oficialização discutimos sobre como, principalmente após os anos 1980, houve a produção de toda uma aparelhagem pelo Estado (políticas, programas e benefícios) voltada à garantia do Direito Social à educação amparada pela noção de público, sob a justificativa de superação das desigualdades sociais. Esse processo permitiu incidir sobre um recorte populacional específico e, através da interferência pela esfera pública, justificou a articulação das políticas de educação com as de assistência social afirmando sua conexão pelo Programa Mais Educação. Nas especificidades do Programa colocamos em análise alguns elementos que a junção entre educação e assistência possibilitaram integrar, permitindo um determinado modo de gestão dos sujeitos considerados vulneráveis e em situação de risco (pobres ou excluídos), através das especificidades das políticas que foram sendo postas.

Palavras-chave: educação; direito à educação; Política Nacional de Assistência Social.

## ABSTRACT

At this master's thesis we analyze the construction of education and the right to education in Brazil, and its proximity to the National Policy for Social Assistance - PNAS. Throughout the analysis of documents and the use of history resource, we put under discussion how the construction of education and the right to education, by social practices, enabled to materialize elements that were articulated to warranty actions of social right to education, between the Ministry of Education and the PNAS, especially through the More Education Program. Methodologically, the research was organized by selecting materials related with the construction and the right to education, and with their approach to the National Policy for Social Assistance, throughout the More Education Program actions, as to know: Brazilian Federal Constitution (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 and 1988); Law of Directives and Bases of the National Education (2005); National Policy of Social Assistance (2004); Interministerial Ordinance nº. 17 (2007); Decree 7.083 (2010); and Step by Step: More Education (n/d.). The materials analysis and discussion had been applied through a Foucault's perspective that, using history resource as an exercise to denaturalize the elements that evolve research subjects, aimed to understand how were settled the arrangements between government, truth and subject, through social practices. From the materials analysis, it was possible to cross a process of discussion that considered, from the moment where the idea of education didn't exist at the portuguese dictionary, until it became a labor camp and a policy proposition, establishing itself, finally, as an official strategy to develop and support the brazilian state. Throughout this officialization, we discussed how, especially after the 1980's, there was the production of an entire state apparatus (policies, programs and benefits), focused on ensuring the social right to education, supported by the notion of "public", under the justification of overcoming social inequalities. This process allowed to adress on a specific population group and, through the interference of the public realm, justified the articulation of the educational policies to the ones of social assistance, stating their connection with the More Education Program. At the program specificities, we put under analysis those elements that the junction "education and assistance" enabled to integrate, allowing a certain way of managing the human beings that were considered vulnerable and at risk (poor or excluded), through the policies specifications that were being put.

Keywords: education; right to education, National Social Assistance Policy.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	10
<b>2. Processos metodológicos</b> .....	16
2.1 Contexto de pesquisa .....	16
2.2 Procedimentos de pesquisa .....	16
2.3 Organização dos materiais de pesquisa, análise e discussão .....	18
<b>3. A construção da educação e do direito à educação no Brasil</b> .....	19
3.1 Coroa portuguesa e jesuítas: um educar utilitário .....	21
3.2 Anseios da Coroa portuguesa: um educar mínimo .....	35
3.3 Soberanos, liberais e conservadores: um educar ordenativo .....	44
3.4 Intelectuais e políticos: um educar conciliador .....	55
<b>4. Educação: estratégia de desenvolvimento e sustentação do Estado</b> ..	67
4.1 Desenvolvimento do Estado brasileiro: um educar alinhavador .....	73
<b>5. Direito Social à educação: primazia do público e supressão do privado</b> .....	83
<b>6. Educação e assistência social: o Programa Mais Educação</b> .....	90
<b>7. Considerações finais</b> .....	101
<b>8. Referências</b> .....	104

## 1. Introdução

Nesta Dissertação de Mestrado<sup>1</sup> analisamos a construção da educação e do direito à educação no Brasil e sua proximidade com a Política Nacional de Assistência Social. Através desse exercício, com base na análise de documentos e uso da história, colocamos em discussão como a construção da educação e do direito à educação, através das práticas sociais, tornaram possível materializar elementos que se articularam às ações de garantia do Direito Social à educação entre o Ministério da Educação e a Política Nacional de Assistência Social, especialmente, através do Programa Mais Educação.

O acesso à educação no Brasil, por séculos, fora destinada, com prioridade, a uma pequena parcela da população de forma seletiva e elitizada, mantendo por muito tempo distante das práticas de Estado, a ideia de direito à educação. A noção de direito à educação foi adicionado na Constituição de 1934 e, mesmo assim, não produziu efeitos suficientes para garantir a produção de serviços públicos, universais e gratuitos acessíveis a todos naquele período (Cury, 2007). A educação manteve-se como campo de disputas e de embates ao longo do século XX e, na Constituição de 1988 no Capítulo II - dos Direitos Sociais, foi incluída como um dos fundamentos da República Federativa, no que se referia ao desenvolvimento de um Estado Democrático de Direito (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Sob o argumento de ser um direito público subjetivo, no nível fundamental, a educação a partir dos anos 1980 ganhou destaque nos argumentos e ações Estatais como estratégia de inclusão social e, via Ministério da Educação [MEC] e seu Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], tornou possível a emergência de uma série de programas e políticas voltadas a essa finalidade (Brasil, 2015). A ideia de inclusão social pelas políticas públicas de educação tornou-se imperativo do Estado brasileiro:

---

<sup>1</sup> A Dissertação é formulada a partir da perspectiva de aprofundamento da produção desenvolvida na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas, Saúde, Trabalho e Produção de Subjetividade”. O estudo faz parte do Projeto guarda-chuva “Psicologia Social, Políticas Públicas e o Governo das Populações” coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neuza M. de F. Guareschi através do grupo de pesquisa - Estudos Culturais e Modos de Subjetivação – dentro do Núcleo e-politcs - Estudos em Políticas e Tecnologias Contemporâneas de Subjetivação - do PPGPSI da UFRGS. Pesquisa financiada com bolsa de Mestrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

indivíduos, família, sociedade, empresas, instituições filantrópicas, entre outros, foram convocados a se envolverem atuando como parceiros voluntários do Estado nos projetos de inserção social pela educação (Lopes & Rech, 2013).

A assistência social, apesar de não se referir diretamente à educação na sua Seção específica no documento da Constituição de 1988, surge na jurisdição nacional concomitantemente à afirmação da educação como Direito Social e ambas integraram-se como estratégias do Estado para a garantia de direitos e inclusões. No caso da assistência, as iniciativas de inclusão e promoção social foram legitimadas para a população a quem dela necessitasse. Incluir, promover, garantir, habilitar, reabilitar, amparar e proteger são termos recorrentes na oficialização da assistência, enquanto lei que sustentaria as políticas públicas de amparo ao social, pela via da garantia de direitos após 1988 (Lasta, 2015). Na educação, a população alvo das inclusões foram, inicialmente, as famílias consideradas carentes para, em seguida, serem os vulneráveis, excluídos e em risco social, que compunham o processo histórico desigual do Brasil (Fernandes, 2013).

Com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social [LOAS], em 1993 e da Política Nacional de Assistência Social [PNAS], em 2004, a educação foi afirmada como importante mecanismo intersetorial de proteção contra as formas de exclusão social (Brasil, 2004). Nesse processo, programas e políticas emergiram: Programa de Erradicação do Trabalho infantil [PETI], Programa Nacional de Renda Mínima - “Bolsa Escola”, Programa Brasil Jovem, Programa Bolsa Família [PBF], entre outros, tornaram possível o elo entre educação e assistência em torno das práticas de Estado (Lockmann, 2013).

No ano de 2011, representantes do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS] indicaram que o Mais Educação deveria ser considerado um Programa complementar à política de assistência social. Desde então, o MEC e o MDS têm estabelecido ações estratégicas visando ampliar o acesso ao Mais Educação pelos beneficiários do Bolsa Família. A justificativa se ampara pelo argumento de que os beneficiados pelo Bolsa Família refletiriam o quadro histórico de desigualdades e de vulnerabilidades sociais do contexto brasileiro. A meta governamental prevista para até o final de 2014, era a de que todos os Estados do Brasil concentrassem esforços para

que, pelo menos, metade de todas as escolas com educação integral fossem compostas por uma maioria de alunos do Bolsa Família (Ministério do Desenvolvimento Social, 2011).

O Programa Mais Educação foi criado através da Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº. 7.083/2010 com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através de atividades socioeducativas no turno inverso ao escolar. Amparado pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ele integra as ações do Ministério da Educação que visam conjugar “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (1996, § 5º). Até 2011, 14.995 escolas haviam aderido ao Mais Educação, beneficiando mais de 3 milhões de estudantes. O Programa tem atendido, prioritariamente, escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB] de capitais e regiões metropolitanas (Senado Federal, 2015).

Utilizando-se de práticas intersetoriais, o Mais Educação afirmou, em 2011, sua articulação com a Política Nacional de Assistência Social no processo de garantia do direito à educação no Brasil. Na articulação entre Ministérios e políticas, educação e assistência integraram-se como estratégia de gestão da população. Contudo, ao final de 2014, o repasse das verbas que sustentariam as ações do Mais Educação foram suspensas. O atraso do repasse, via Programa Dinheiro Direto na Escola [PDDE Online], acarretou a suspensão da política em uma série de escolas estaduais a partir do segundo semestre de 2014 (Globo.com, 2015). Apesar de não haver previsão de abertura do Edital em 2015 para adesão ao Programa pelas escolas que tenham interesse, de acordo com as notícias do governo federal, está previsto o repasse de R\$ 180 milhões para o financiamento do Mais Educação nos próximos anos e, conjuntamente, definiu-se a progressiva extensão do ensino fundamental para turno integral como uma das 20 metas pactuadas no Plano Nacional da Educação [PNE] de 2014 - 2024 (Brasil, 2015b; Ministério da Educação, 2014).

A suspensão do financiamento do Programa impossibilitou a execução de uma das etapas previstas no Projeto de Pesquisa do Mestrado, mas, ao

mesmo tempo, levantou questões sobre a operacionalização das políticas públicas frente à garantia dos Direitos Sociais. Inicialmente, a proposta de pesquisa previa o acompanhamento das atividades do Mais Educação em três escolas de Porto Alegre, com a intenção de nos aproximarmos das práticas de direito à educação entre PME e assistência social, conhecendo suas especificidades. Com a suspensão do Programa, diante das possibilidades de planejamento para continuar a realização do estudo, fomos nos dando conta de que estávamos nos aproximando da leitura sobre a garantia do direito à educação de forma muito naturalizada, como se o direito à educação e a articulação entre educação e assistência fosse algo necessário a priori: uma verdade preestabelecida que sustentaria a produção de uma sociedade mais igualitária pela ampliação do acesso aos Direitos Sociais. Ao visualizarmos essa naturalização, elegemos recuar um pouco na forma de produzir o pensamento e tentamos suspender a própria noção de Direito Social, como evolução ou progresso social, para pensarmos a formulação dos processos de pesquisa.

Nesse percurso, elencamos ser necessária a inserção de etapas no estudo que levassem em consideração análises sobre a construção da própria ideia de educação e de direito à educação às quais o Direito Social se remetia. Na elaboração dos processos de pesquisa, foi possível emergir as seguintes questões: como a educação foi sendo construída no Brasil? Quais práticas sociais tornaram possível a emergência da noção de direito à educação? Como a ideia de direito à educação foi sendo produzida até afirmar-se como Direito Social na Constituição de 1988? Quais elementos tornaram possível a aproximação entre as políticas de educação e de assistência social nas práticas de garantia do Direito Social à educação?

Em meio a esses questionamentos, o exercício de suspensão da ideia de educação e Direito Social à educação como verdades dadas ou pré-estabelecidas partiu, também, do anseio pela produção de um saber científico aproximado das discussões propostas pelo filósofo Michel Foucault. Os estudos de Foucault têm contribuído para uma ampla desnaturalização dos campos de pesquisa da Psicologia Social ao propor que os saberes da área sejam questionados e situados como possíveis de vincularem-se ou serem

vinculados à produção de realidades e modos de subjetivação específicos (Hüning e Guareschi, 2009).

A noção de subjetivação enquanto campo conceitual é utilizada por Foucault (1996) em uma perspectiva que afirma que a subjetividade é produzida por redes e campos de práticas sociais. Desse modo, não entendemos o sujeito:

(...) formado por uma essência ou uma natureza e, nesse sentido, ancorado em um fundo de uma identidade psicológica. Compreendemos, sim, que determinadas práticas e técnicas localizadas em um tempo e um espaço da trama histórica constituem o sujeito, considerando a organização dos saberes, dos poderes, dos discursos, dos domínios de objetos, etc. (Guareschi, Lara & Adegas, 2010, p.333).

Ao propormos trazer para a análise as práticas sociais propostas em torno do Programa Mais Educação via Estado, vinculando essa análise à discussão sobre a construção da educação, do direito à educação e suas aproximações com a Política Nacional de Assistência Social no Brasil, afirmamos a importância da organização dos saberes, dos poderes, dos discursos e dos domínios de objetos em torno desses campos que foram sendo arranjadas ao longo do processo histórico no país. Afirmar essa importância, na perspectiva teórico-metodológica, aqui proposta, coloca a exigência do exercício de desnaturalização de verdades em torno dos temas de pesquisa como estratégia que visa compreender como a construção da educação e do direito à educação, e suas aproximações com a PNAS, evidenciam práticas sociais que atuam em processos de governamentalização de vidas.

No contexto apresentado anteriormente, e por entre essa proposta analítica, a seguinte questão de pesquisa foi possível de emergir: Como foi sendo construída a educação e o direito à educação no Brasil e sua aproximação com a Política Nacional de Assistência Social?

Para dar suporte a essa discussão, organizamos a escrita da Dissertação dividindo-a em seis etapas. Na primeira etapa, descrevemos os percursos metodológicos produzidos para o desenvolvimento do estudo, quais documentos foram utilizados e como se deram sua organização e análise. Em seguida, com o objetivo de percorrer o processo de construção da educação e

do direito à educação no Brasil, adentramos na história do país, indo de 1500 a 1988, visando compreender de que forma as noções de educação e de direito à educação foram sendo construídas em torno das práticas do Estado brasileiro.

Na terceira etapa, abordamos algumas especificidades no que se referem à emergência de uma educação que, ganhando status de instituição, tornou-se campo de trabalho e de proposição política, até afirmar-se como estratégia oficial de desenvolvimento e sustentação do Estado em meio aos anos de 1980. A seguir, adentramos em algumas singularidades das práticas sociais em torno da construção da educação e do Direito Social à educação que, após a Constituição de 1988, instituiu toda uma aparelhagem educacional oficializando um Estado que afirma a via pública como central para a modificação das desigualdades sociais.

A discussão sobre a gestão do público pela educação, para modificação das desigualdades, é abordada na quinta etapa da escrita. Nela propomos a noção de primazia do público e supressão do privado para remetermos ao processo que tornou possível, após os anos 1980, uma massiva produção pelo Estado de políticas, programas e benefícios voltados à garantia do Direito Social à educação, amparados pela noção de público. Sob justificativa de superação das desigualdades sociais, esse processo incidiu sobre um recorte populacional específico, os sujeitos vulneráveis e em risco, ao mesmo tempo em que pouco interveio sobre as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e as iniciativas privadas/particulares, que também compuseram o processo histórico de desigualdades educacionais.

Por fim, apontamos como, através da primazia do público foi possível justificar a articulação das políticas de educação com as de assistência social, afirmando a conexão pelo Programa Mais Educação. Com isso, adentramos nas especificidades do Mais Educação que, como tecnologia Estatal justificada pela garantia do Direito Social à educação, integrou ações articuladas entre educação e assistência, operacionalizando a gestão dos sujeitos vulneráveis e em risco, pobres ou excluídos, sob certa função compulsória através do vínculo entre a educação integral e as condicionalidades impostas pelo Programa Bolsa Família.

## **2. Processos metodológicos**

### **2.1 Contexto de pesquisa**

Esta Dissertação de Mestrado propõe analisar a construção da educação e do direito à educação no Brasil e sua proximidade com a Política Nacional de Assistência Social. Através desse exercício, com base na análise de documentos e uso da história, colocamos em discussão como a construção da educação e do direito à educação, através das práticas sociais, tornaram possível materializar elementos que se articularam às ações de garantia do Direito Social à educação entre o Ministério da Educação e a Política Nacional de Assistência Social, especialmente, através do Programa Mais Educação.

O Ministério da Educação, órgão de administração federal direta, gerencia e executa diversas políticas de educação sob a justificativa da garantia do direito à educação através da inclusão social. No atual planejamento estratégico institucional (2015 - 2018), através de ações, políticas e programas, o Ministério almeja ser reconhecido enquanto uma instituição que garante o Direito Social à educação e “a igualdade de condições de aprendizado e desenvolvimento, contribuindo para a superação das desigualdades sociais e regionais” (Ministério da Educação, 2015).

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome têm diversas ações, políticas e programas que buscam instituir um sistema de proteção social de combate à pobreza, em especial da pobreza extrema (Brasil, 2015). Responsável pela oferta de serviços, programas e benefícios que promovam a inclusão de cidadãos, famílias e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, em articulação com o MEC, o MDS tem sido corresponsável pela execução das atividades do Programa Mais Educação que integram educação e assistência como estratégia para melhorar a situação de vida dos beneficiários do Programa Bolsa Família.

### **2.2 Procedimentos de pesquisa**

Essa pesquisa possui três procedimentos, sendo que cada um desses procedimentos consiste em uma etapa do estudo. As etapas foram formuladas levando em consideração a questão de pesquisa que visou analisar a construção da educação e do direito à educação no Brasil e sua proximidade

com a Política Nacional de Assistência Social. Na primeira etapa, fizemos a leitura de todas as Constituições Federais do Brasil (1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988) objetivando compreender como as noções de educação e de direito à educação foram sendo construídas em torno das práticas do Estado brasileiro, à quais elementos elas foram sendo conectadas e entre quais práticas sociais se articularam. Para efetivação dessa etapa realizamos a leitura dos documentos dando certa ênfase aos seguintes marcadores como, por exemplo, instrução<sup>II</sup>, instrução, ensino, educação, educar, educador, educadores, educadoras, educativo, educacional, educacionais, collegio, colégio, escola, universidade e direito. A escolha desses marcadores se deu com o objetivo de articular suas emergências em configurações sócio-históricas em torno da construção da educação e do direito à educação. De acordo com Lasta (2009), o uso de marcadores permite colocar em análise instituições e práticas naturalizadas como verdadeiras, em torno dos objetos em análise, as quais tornam possíveis o estabelecimento de práticas de governo das vidas e a produção de determinados sujeitos.

Na segunda etapa, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (2005) e a Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004) com o intuito de verificar como as diretrizes e bases da educação foram sendo produzidas, após a Constituição de 1988, em torno da garantia do direito à educação e a aproximação com a assistência social na PNAS. Por fim, na terceira etapa da pesquisa, esmiuçamos os documentos que constituem o Programa Mais Educação, objetivando evidenciar os discursos recorrentes nesses materiais e como eles se articularam com as práticas sociais que envolveram a criação da educação e do direito à educação no Brasil. Os documentos selecionados foram: 1º) Portaria Interministerial nº. 17/2007 (que cria o Mais Educação); 2º) Decreto 7.083/2010 (que regulamenta o Programa); 3º) “Passo a Passo: Mais Educação” (que detalha sua implementação) (Brasil, s/d.);

### **2.3 Organização dos materiais de pesquisa, análise e discussão**

---

<sup>II</sup> Alguns marcadores mantêm a grafia da época.

A análise e discussão dos materiais se efetivaram através de uma perspectiva foucaultiana que, pelo uso da história como exercício de desnaturalização dos elementos que envolvem os temas de pesquisa, visou compreender como se estabeleceu arranjos entre governo, verdade e sujeito por entre as práticas sociais propostas pelas políticas aqui em questão. Esse movimento de análise emerge a partir da prática de pesquisa histórico-filosófica em que situar o domínio da experiência e sua historicidade coloca em questão as relações entre: “(...) as estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro e os mecanismos de assujeitamento que lhe estão ligados, questão a qual se vê bem que desloca os objetos históricos habituais e familiares aos historiadores para o problema do sujeito e da verdade” (Foucault, 2005a, p.84).

Realizamos o exercício de constituir certa história das práticas sociais em torno dos temas que envolvem a pesquisa visando compreender como a construção da educação e do direito à educação evidenciaram processos de governamentalização da vida, sob justificativa do exercício da cidadania e garantia do Direito Social à educação, através da aproximação com a Política Nacional de Assistência Social. De acordo com Fischer (2001), para Foucault, as práticas sociais se constituem discursivamente, ou seja, os documentos, textos, instituições e políticas colocadas em análise nesta Dissertação são situados enquanto práticas que forjam sistematicamente os objetos dos quais falam.

A análise dos documentos aqui proposta parte da premissa de que as produções dos enunciados jurídicos se formulam em razão de relações de poder, sendo o discurso que eles veiculam uma produção histórica e politicamente datada, já que palavras “são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (Fischer, 2001, p.199). Desse modo, as propostas de intervenção produzidas pelos documentos aqui em análise são situadas enquanto dispositivos construídos por redes e campos sócio históricos, que tornaram possíveis a produção de modos de vida aos quais nos tornamos sujeitos, ou seja, remetem a processos de subjetivação específicos datados e localizados historicamente (Hüning e Guareschi, 2009).

O uso da história em torno das práticas sociais que sustentaram a emergência e reprodução dos temas de pesquisa “tem por função mostrar que

o que é jamais foi, ou seja, é sempre na confluência dos encontros, dos acasos, no curso da história frágil, precária, que são formadas as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes” (Foucault, 2005b, p.325). Entendemos que propor certa história das práticas sociais, a partir da perspectiva de desnaturalização em torno dos arranjos que envolvem a construção da educação e do direito à educação e sua aproximação com a Política Nacional de Assistência Social, requer considerar na discussão a constituição de diversos elementos. Dentre eles destacamos, por exemplo, a ideia de Estado, religião, direito, público, privado, economia, trabalho, cidadania, entre outros, os quais são situados como pontos a partir dos quais se formou uma sequência de saberes heterogêneos que, conectados, operaram uma série de processos de governamentalização de vidas.

As ferramentas teórico-metodológicas de autores pós-estruturalistas, como Michel Foucault, têm contribuído para a necessária desnaturalização ao apontar o processo gradativo de governamentalização da vida, experimentado pelo ocidente moderno como algo que está longe de representar uma evolução da humanidade, mas efeitos de um conjunto de relações que produzem formas de subjetivação. Dessa forma, emerge a questão do sujeito de direitos como sujeito dessas políticas, ou seja, como experiência subjetiva de cidadania produzida por práticas sócio históricas em torno da democracia ocidental.

### **3. Construção da educação e do direito à educação no Brasil**

Com o objetivo de percorrer o processo de construção da educação e do direito à educação no Brasil, nossa escrita neste capítulo percorrerá um longo caminho pela história do país, indo de 1500 a 1988, perpassando práticas sociais em torno das ações educativas que esboçaram e foram produzindo contornos mais definidos à educação ao longo da integração de mais de quatro séculos. Utilizando a estratégia de construção do conhecimento inspirada nos estudos de Foucault (2005b), realizamos esta primeira etapa da escrita dando certa ênfase sobre como a construção da educação e do direito à educação no país foram se constituindo pelas práticas sociais, especialmente através das regulações jurídicas estabelecidas pelas Constituições Federais.

Recorreremos ao uso da história, pela aproximação com estudos que discutem sobre as especificidades sócio históricas do Brasil, para analisarmos a construção da educação e do direito à educação desde um período onde o país sequer possuía regulações jurídicas específicas, já que se manteve como extensão de Portugal até início do século XIV. Em seguida, adentramos nas Constituições Federais do Brasil (1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988) articulando esses materiais de análise com o uso da história, para compreendermos de que forma as noções de educação e de direito à educação foram sendo construídas em torno das práticas do Estado brasileiro.

Através desse processo de construção do pensamento, optamos por organizar a escrita, não partindo dos fatos narrados de forma estanque pelos documentos, mas sim, articulando os diferentes saberes através da nomeação de possíveis marcadores que pareciam emergir à medida que adentrávamos aos regimes ou sistemas de práticas sociais de cada contexto. A proposição da leitura histórica, através do estabelecimento de marcadores do educar, se produziu pelo exercício de tentar refazer de maneira diferente a história da educação, do direito à educação e sua aproximação com a Política Nacional de Assistência Social no país.

Esse deslocamento da análise objetivou iniciar a discussão dos materiais não a partir do interior desses grandes fenômenos que são a educação, o direito à educação e a assistência social, mas sim, a partir das práticas sociais de cada época que tornaram possíveis, por formas difusas, construir o que hoje se entende por eles. Compreendemos também pela perspectiva teórico-metodológica que nos embasa, que estes marcadores propostos não operam de forma universal ou estanque. Não desejamos desenvolver grandes teorias generalistas sobre os sujeitos ou as práticas educativas e, por isso, a leitura que fazemos das práticas sociais sob a proposta de marcadores é apenas uma forma, dentre as várias possíveis, de se compreender a construção da educação e do direito à educação no país.

Para Foucault (2005b), as diversas racionalidades que habitam determinados contextos se alteram conforme as coerções relacionais entre os indivíduos vão sendo exercidas umas sobre as outras, nunca se anulando, mas sim, transformando, deslocando e se atualizando. Assim, ao apontarmos

possíveis marcadores em torno das práticas sociais do educar, buscamos dar visibilidade ao que cada marcador tem de próprio; que condições de formação elas tiveram de específico que puderam, em dados momentos, ser dominantes nos tipos de saber e nos modos de verdade que o sujeito aplicou a si mesmo, nas formas técnicas e nas modalidades de governo ou de dominação que se produziram em cada contexto sócio histórico.

Entendemos que este é um projeto muito complexo, em que vários outros elementos poderiam ser articulados e, talvez, não estejam presentes na análise, fazendo com que possamos evidenciar apenas, em certos momentos, alguns pontos particulares. Por isso, ao invés de nomearmos como grandes campos de racionalidade da educação, optamos por apontar apenas alguns marcadores possíveis, que emergiram entre o século XVI e XIV por entre as práticas sociais em torno do educar, os quais foram: um educar utilitário, um educar mínimo, um educar ordenativo e um educar conciliador.

Cada um desses marcadores e suas especificidades descritas a seguir, tiveram como questões norteadoras para suas construções os seguintes problemas: como foi se construindo a educação no Brasil e sob quais verdades essa construção se sustentou? Como os regimes e práticas sociais foram definindo contornos em torno da produção do direito à educação de 1500 até 1988? A quais elementos o direito à educação foi sendo conectado até emergir enquanto Direito Social na Constituição Federal de 1988?

### **3.1 Coroa portuguesa e jesuítas: um educar utilitário**

O período entre 1500 a 1700, que contempla os 200 anos que esboçam a emergência do Brasil Colonial, remete a práticas sociais sob certo marcador de um educar utilitário. Quando chegam a terras brasileiras, portugueses e jesuítas, a ideia de educação como disciplina sequer existia, havendo registros de que ela só foi adicionada no dicionário português no século XVII. A produção de ações educacionais, sob o marcador de um educar utilitário, serão instigadas na relação estabelecida entre Coroa portuguesa e os jesuítas quando, por volta de 1500, a Coroa empreende o financiamento de navegações marítimas pelas Américas com duas principais finalidades:

expandir-se comercialmente e difundir a palavra de Deus através dos padres (cristianismo/catolicismo) (Galeano, 2014).

As ações de um educar utilitário estarão permeadas pela desordem e turbulência com que o país fora se constituindo nesta época. O território brasileiro ainda não era considerado um país independente, pois se situava como extensão de Portugal. Ser a extensão de Portugal, e não uma metrópole independente, colocava as ações que aqui ocorriam sempre em segundo plano a aquilo que se instituía pelo soberano em terras portuguesas. Por esse motivo é que vai se falar do Brasil desse contexto com destaque ao tom de desordem que permeava tudo aquilo que aqui turbulentamente produzia-se (Galeano, 2014).

Nesse período, não havia projetos educativos formais, os sistemas escolares começavam a se esboçar incipientemente por toda a Europa. Portugal se via imersa em intermináveis guerras santas, mergulhada numa atmosfera medieval e esboçava vagamente uma nova cultura Renascentista. Não haviam tradições educativas, muito menos a ideia de direito à educação, e o sistema escolar caminhava vagamente. O analfabetismo, naquele período:

(...) dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, na maioria confinados à classe sacerdotal e à alta administração pública. É bem verdade que os mosteiros e as catedrais eram quase que os únicos asilos das letras, tanto sagradas como profanas; mas sua atuação era modesta e restrita à satisfação de suas necessidades internas; não tinham a consciência de estar cumprindo uma missão social (Mattos, 1958, p.37-38).

O acesso à educação, na classe sacerdotal e na alta nobreza, se dava pela sustentação de duas principais verdades: a da tradição, de manter a palavra de Deus operando sobre os sujeitos, e a de governo, pela necessidade de sujeitos letrados em cargos administrativos da Coroa. O governo que colonizou as terras habitadas pelos indígenas era de uma ordem monárquica, composta por membros da família real portuguesa, que herdavam diretamente sua posição social, governando soberanamente por uma norma suprema que prevalecia sobre qualquer grupo social intermediário. Era assim que eles se viam e se colocavam no mundo em relação a si e aos outros (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

No encontro entre portugueses, jesuítas e indígenas é que teremos os primeiros esboços das práticas sociais sob marcador de um educar utilitário no Brasil que serão marcadas por três principais objetivos que se entrecruzavam: 1) Objetivo doutrinário: visava ensinar a religião e a prática cristã como base para condução de condutas; 2) Objetivo econômico e social: almejava instituir o hábito do trabalho e de extração de riquezas, para monopólio dos soberanos, como princípio fundamental na formação das colônias brasileiras; 2) Objetivo político: desejava estrategicamente utilizar-se dos índios convertidos como soldados ao fronte contra ataques de índios que se opunham ao projeto colonizador e, também, dos inimigos externos, assim como, formava membros da alta nobreza para a administração pública ou participação na classe sacerdotal (Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.176).

No objetivo doutrinário, a produção de um educar utilitário passará, inicialmente, a ser produzida amparada pelo processo que marca o encontro entre portugueses, jesuítas e índios. Ao se depararem com os indígenas, os portugueses viam na imagem do índio algo caracterizado como o *bom gentio*, pois seus costumes e modos de viver eram visto como exóticos, por vezes motivo de admiração, já que as tribos não se amparavam em um formato burguês europeu de organização social. O primeiro grupo de jesuítas chega a Colônia brasileira em 1549 e vê nos índios “o modelo ideal de homem, o homem puro, cristão e livre dos pecados do mundo burguês, que buscavam os padres (...) poderia ser este homem inocente, encontrado em terras brasileiras” (Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.174).

Enquanto se familiarizavam com as novas terras e se aproximavam da cultura indígena, os portugueses se utilizavam do estabelecimento de trocas com os índios para obtenção de novas especiarias e matérias primas. Esse modo de relação institui um sistema de jogos de trocas que fala dos interesses e aspirações de uma soberania: o conhecimento territorial e as ferramentas que os índios possuíam para extração de matérias da natureza, eram artefatos de cobiça dos europeus. Com o passar do tempo, ao se apoderarem dos conhecimentos indígenas, os europeus reconduziram os jogos de trocas: para os índios recebem iguarias e riquezas vindas de Portugal esses deveriam fornecer o dobro de matérias primas (Galeano, 2014).

O trabalho árduo, contínuo e rotineiro passou a ser imposto pelos portugueses sobre os índios e denunciava os objetivos da Coroa: monopolizar a extração e acumular excessivamente para exportar via comércio. Os índios, acostumados a lidar com a natureza voltando-se apenas para uma extração pela sobrevivência, se viram forçados a um novo e cominado paradigma de vida. Aquele índio, anteriormente visto como ingênuo e exótico, tornava-se um empecilho na consecução dos objetivos do Império. Nesse contexto, as ações educativas jesuíticas passarão a serem vistas como possíveis ferramentas para construir um modelo mais útil de sujeitos. A catequização, ao instituir pela doutrina religiosa verdades sobre moralidades e comportamentos rígidos, auxiliaria na produção de um sujeito útil aos objetivos da Coroa (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

Segundo Ribeiro (1998), a intenção principal do rei D. João III ao enviar os jesuítas para a Colônia brasileira, era converter o índio à fé católica, por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever o português. Os índios possuíam linguagem própria, não havia necessidade de serem educados para conseguirem sobreviver ou se comunicar uns com os outros. Contudo, para atingir os objetivos soberanos de extração da riqueza, imposição de um trabalho excessivamente produtivo e de uma moral burguesa europeia, os representantes do Império necessitavam conseguir se comunicar com eles.

Tal ideia de instituir um ensino do ler e escrever através dos jesuítas, é aconselhada por Diogo de Gouveia, aderida pelo rei D. João III e negociada com os padres pela justificativa de que eles poderiam potencializar a disseminação da palavra de Deus pelo ensino. Essa parceria esboça uma ação educacional que se produz inicialmente sem muitos recursos físicos e incide, em um primeiro momento, diretamente sobre os índios escravos sob verdade da manutenção da palavra de Deus pela catequese. Em seguida, outra verdade foi integrada à condução dos sujeitos: o trabalho (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

Não era um direito ou uma escolha dos escravos aprender a ler e a escrever. Submetidos à dominação, ameaças e frequentes assassinatos de seus semelhantes, os índios eram obrigados a aderir ao projeto colonizador. Muitos padres jesuítas até defendiam a liberdade dos indígenas através dos

preceitos que embasavam a Companhia de Jesus, mas não se opunham formalmente à escravatura, em virtude de sua situação diplomática frente à Coroa portuguesa. Nisso, o argumento de não escravização dissolve-se na seguinte questão: não queremos forçar os índios a serem educados, mas como pregar a fé católica e propagar a palavra de Deus se não conseguimos nos comunicar com eles? (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

Práticas sociais sob o marcador de um educar utilitário serão produzidas na relação entre representantes da Coroa portuguesa e jesuítas em meio à busca de uma unificação cultural dos índios baseada nas doutrinas do cristianismo e na moralidade europeia. A Coroa passa a favorecer todos aqueles padres que se ofereciam a letrar os índios e moralizá-los com a palavra de Deus. Em agosto de 1549, na atual cidade da Bahia, por exemplo, o padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram a primeira instituição de ler e escrever criando, inclusive, a categoria de educadores, na qual se incluíam os sujeitos dispostos a disseminar a palavra de Deus pela leitura e escrita. O apoio oficial da Coroa favorecia circunstâncias excepcionais aos padres jesuítas, amparando-os na sua missão catequizadora “com largas doações de terras e aplicações de rendimentos reais dotação de seus colégios” (Azevedo, 1976, p. 36-37).

Os padres jesuítas podem ser considerados os primeiros e únicos educadores do Brasil Colonial. O projeto educacional da escola da Companhia de Jesus era útil à soberania portuguesa por que se embasava em cinco princípios básicos que aliavam: 1) A condução humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens (vontade dos homens aqui representada pela figura do soberano e seus interesses); 2) a obediência absoluta aos superiores (superiores aqui se referindo à figura do soberano que tinha suas ações abençoadas pela Igreja e, por isso, seus objetivos se legitimavam por supostamente representarem o desejo de Deus); 3) Ensinaamentos que conduziam a uma disciplina severa e rígida; 4) Instituição de hierarquias baseada em uma estrutura militar; 5) Valorização da aptidão pessoal de seus membros (onde cada sujeito deveria reconhecer suas habilidades para usá-las em nome da vontade de Deus) (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

O papel da igreja na construção de um sistema educacional que se esboça neste período, se torna indispensável por instituir evidências que vinculam uma espécie de pressão e de poder de coerção, advindos de um sistema político soberano, a indicadores de verdades, representados pelo saber religioso e a prática do trabalho, que tornam possíveis conduzir os sujeitos dentro um elo de controle soberano e delimitação racional religiosa. O sujeito alvo das ações educativas nesse período forjava-se não sob a justificativa de atenuar sua pobreza, vulnerabilidade ou garantir seu direito à educação, mas por uma necessidade do Império português em homogeneizar os corpos dos índios em corpos úteis, com certos tons de produtividade, docilidade, obediência, moralidade, uniformidade das condutas, da linguagem e da cultura.

Na produção de práticas educativas, sob um viés utilitário, a articulação de um objetivo doutrinário a um objetivo econômico e social permite um projeto que vai além de ideais catequizadores dos padres e instaura ampla transformação social. Essa transformação induz e altera nas estruturas culturais dos índios mudanças radicais, que também evidenciam modos perversos nos quais se organizavam socialmente os grupos daquela época. A distribuição social dos sujeitos amparava-se na existência de uma família soberana a serviço de algo superior, Deus, nos quais os outros não soberanos, a ela deveriam se sujeitar. Não havia uma ideia de cidadania, nem todos eram considerados humanos, dignos ou soberanos e, por isso, eram recorrentes ações como, por exemplo, de escravização, violência e dominação (Raymundo, 1998).

A inserção da Ordem dos Jesuítas em meio aos indígenas, assim como junto aos nobres sacerdotes e futuros administradores, é útil à Igreja e, principalmente, ao Estado que se põe como emergente neste período. Para os jesuítas, suas propostas educativas davam conta da missão que havia sido colocada por Deus, sob a égide e orientação do Papado: civilizar e moralizar os povos sob a ordem de um reino maior. A integração entre Coroa e instituição religiosa tornaram possíveis constituir condições de possibilidades que foram base da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava

sendo formada sob a força da unidade lei-rei-fé nesse contexto (Raymundo, 1998, p. 43).

A estrutura social da colônia era formada principalmente por escravos, senhores de engenho, grandes latifundiários e funcionários da Coroa. Os objetivos das ações portuguesas eram obter grandes lucros e as vias principais se davam pelo modelo agroexportador, tendo o açúcar, o ouro, o café e a borracha como base da economia. A função do Brasil, ainda não considerado um país independente, estava organizada em produzir e exportar para o comércio europeu (Freitag, 1986).

A educação pela catequese marcava um ritual que determinava para os sujeitos educados, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. Propriedades singulares, pois reconhecida em cada sujeito educado habilidades e características localizadas, assim como, especificidades culturais dos índios, que pudessem ser utilizadas no processo de exploração. Papéis preestabelecidos, pois o educando tinha no ler e escrever uma afirmação da condição de escravo que o conduzia a trabalhar como soldado no fronte de defesa dos representantes da Coroa ou vinculado ao trabalho de extração das riquezas.

No processo de imposição do trabalho forçado milhares de índios foram exterminados, tanto por causa da exaustão por horas ininterruptas de esforço, quanto por intoxicação, homicídio ou suicídio. Muitos indígenas se antecipavam ao destino imposto por seus opressores brancos, matando seus filhos ou suicidando-se em massa. Há relatos que, na América Latina, índios tomavam veneno para não trabalhar e outros que se enforcavam com as próprias mãos (Fernández de Oviedo, 1959).

Em meio à um educar utilitário, a chegada dos Portugueses e jesuítas também havia trazido consigo diversas doenças como, por exemplo, a varíola, o tétano, tracoma, tifo, lepra, febre amarela, cáries e, assim, os índios morriam em massa, ficavam debilitados ou inválidos para qualquer esforço físico. Há registros que apontam sobre a existência de 70 milhões de índios antes da chegada dos estrangeiros na América Latina, sendo, um século depois, reduzidos tão só a 3,5 milhões. Com a instauração da Coroa, os índios se viram obrigados a pagar tributos, até mesmo pelos seus parentes mortos. O

evangelho, nos processos educativos, era aplicado nos índios agonizantes tanto quanto o chicote (Galeano, 2014).

Quando se depararam com uma não submissão dos indígenas aos objetivos econômicos e sociais em torno do projeto catequizador, muitos dos colonizadores passaram a tratá-los como libertinos, já que o trabalho mensurado por uma produção exorbitante não lhes era um valor cultural. Com isso, referiam-se aos índios como bestas de carga, portadores de uma maldade natural, pecadores por suas idolatrias e, por isso, seriam uma ofensa a Deus e mereceriam o trabalho forçado como forma de absolvição. Os índios possuíam muitas crenças, que passaram a serem usadas de forma estratégica no processo de educação pela catequização. Padres e missionários espalhavam fantasias vernáculas como, por exemplo, de que os cavalos usados por representantes da Coroa eram de origem sagrada e não poderiam ser mortos. Outro argumento era de que os deuses vingativos agora repreendiam os índios através de montadores em armaduras, escudos, raios mortíferos e fumaças irrespiráveis (técnicas utilizadas pela Coroa para matar índios) como forma de acertar contas com os povos que se negavam ao trabalho ou ao processo da catequese (Galeano, 2014).

Vendo, por exemplo, a reação dos índios de resistência ao trabalho, os padres em estratégia com a Coroa lançam um documento que formalmente proíbe a escravização: “não foi proibida, foi abençoada: antes de cada ação militar, os capitães da conquista deveriam ler para os índios, na presença de um tabelião, um extenso e retórico *Requerimento* que os exortava a conversão à santa fé católica” (Galeano, 2014, p.31). Trabalhem para nós e vocês serão redimidos no céu, nós os teremos abençoado e seremos absolvidos de qualquer culpa pela violência produzida em seus corpos, essa era a mensagem central do documento. Outras estratégias eram as trocas de favores. Nelas, por exemplo, o álcool era utilizado como forma de vinculação dos índios aos senhores de engenho, que distribuíam o álcool livremente no ambiente de trabalho e, quando acordavam da ressaca, os índios se viam endividados e obrigados a pagarem com mão de obra suas contas (Galeano, 2014).

Na constituição de um educar utilitário, as práticas sociais estabeleciam elos entre poder, crenças culturais, dominação e um sistema de trocas. Elos

sustentados por toda uma rede de sujeitos soberanos e religiosos que impunham e reconduziam, não exercendo sem pressão, nem sem ao menos grande parte de violência, uma educação que produzia sujeitos num viés utilitário. Os negros, trazidos da África, passarão por processo semelhante. O continente africano tornou-se campo de caça de escravos negros pelos colonizadores que visavam usá-los para potencializar a extração de riquezas. Estima-se que tenha sido trazido, em média, 3 milhões de negros como escravos para o Brasil, sem contar os milhares que morriam durante as travessias de navio ou se suicidavam, negando-se a comer ou se atirando nos mares como forma de resistência à dominação (Athias, 2005).

As práticas de condução das condutas marcadas pelo terceiro objetivo do projeto catequizador, o objetivo político, tornaram possível ampliar o conjunto de membros que sustentavam as práticas sociais sob o marcador de um educar utilitário. Os índios convertidos, por exemplo, seja por estarem submetidos a processos de dominação, seja pela produção de um sistema de trocas que os fazia tornarem-se aliados dos jesuítas, passaram a compor os espaços catequizadores de forma proativa. Essa posição se dava, tanto na mediação comunicacional entre as tribos e os padres/representantes da Coroa, quanto na posição de soldados frente à defesa dos interesses do rei (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

Na educação da alta nobreza o objetivo político se produzia na formação de sujeitos para a classe religiosa ou para compor a administração política da Coroa. Afirma-se que os jesuítas mantinham uma doutrina rígida e severa nesse processo, com resquícios de um método escolástico, intensa rigidez na maneira de pensar e de interpretar a realidade. Se tem registros que os métodos de ensino eram autoritários, rotineiros e conservadores, produzindo estudos excessivamente literários e retóricos, não abrindo “lugar para as línguas modernas, conservando nas elites uma tal ignorância” (Azevedo, 1976, p. 48).

A massificada produção em torno de um educar utilitário teve seus três objetivos articulados estrategicamente: operou na homogeneização de grande parte dos povos locais, anulando ou afastando outros modos de vida que não fossem aqueles formatados ao projeto de colonização portuguesa. Não havia

uma ideia de público e privado em torno das ações educativas já que elas incidiam como estratégias para consecução de objetivos bem específicos de um grupo único. A conexão entre Coroa portuguesa, Igreja Católica e aliados tornava possível a produção de práticas civilizatórias e moralizantes rumo à execução de um projeto educacional sob um marcador utilitário, pois também homogeneizador. Homogeneizar a diversidade de povos e costumes para que esses aderissem a um projeto colonizador, de forte viés econômico mercantil, em que a lógica da expansão e exploração sustentava as intervenções sobre os povos e territórios.

A aldeia de Piratininga, por exemplo, representa um marco de demarcação territorial no processo histórico brasileiro de propagação de ações educadoras na Colônia. As atividades jesuíticas exercidas na aldeia, devido sua localização privilegiada tornam-se "muito mais que um núcleo de catequese, mas um centro irradiador de povoamento" (Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.177). É no vínculo entre ações da Coroa e Igreja, sob a justificativa educacional, que vai se pensar na constituição de aldeias, futuras metrópoles, esboços de uma nação brasileira emergente. A insipiente formação de metrópoles, como é o caso da fundação da aldeia de Piratininga, futura cidade de São Paulo, se produz em torno das práticas permeadas sob o marcador de um educar utilitário.

Essas práticas não representavam a execução dos diversos desejos que sustentavam a cultura dos diferentes povos daquela época, índios, negros e portugueses, mas falavam da unidade de apropriação social instituída pela imposição de um modo soberano supremo de monopolizar a condução dos sujeitos. O Cerco de Piratininga, por exemplo, foi um movimento de resistência realizado por índios das tribos *Guarulhos*, *Guaianás* e *Carijós* a então Vila de São Paulo de Piratininga, hoje cidade de São Paulo. Frente ao processo de monopólio territorial e homogeneização dos povos, impostos pela catequização, os índios uniram-se numa coligação contra a aliança que havia entre os *Tibiriçás* e os jesuítas. O embate prosseguiu por dois dias, com vitória para os portugueses e aliados, o que representava a continuidade da existência da Vila de São Paulo, espaço fundamental para a expansão colonial ocorrida nos séculos seguintes (Prezia, 1991).

A expansão jesuítica, facilitada pela Coroa portuguesa, não cessou de reforçar, tornar mais profundo e incontornável a imposição de um sistema educacional utilitário de ensino católico romano. Sem cessar, foram-se impondo narrativas doutrinárias através de formulas, textos, conjuntos ritualizados de argumentos que conduziam, através do ler e escrever, circunstâncias bem determinadas. Para Azevedo (1976) a Companhia de Jesus através do ler e escrever tinha como princípio formador o intuito de constituir um exército de soldados da Igreja Católica. A preocupação em formar soldados de Cristo emerge em meio à reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante.

De forma sucinta, a Reforma Protestante foi um movimento político e social que iniciou na Europa, mais especificadamente na Alemanha do início do século XVI, que colocava em discussão o papel da Igreja junto ao Estado, na distribuição dos poderes e no governo dos povos. Questionava-se o poder absoluto do papa. A Igreja, uma das instituições mais ricas do mundo, sustentava-se pela cobrança de indulgências, corrupções, abusos, privatização das Escrituras, monopólio de terras, entre outros, incluindo a tributação periódica do papal aos príncipes, para assegurar o direito divino dos reis (Barbosa, 2011).

As ações educativas desse período no ocidente eram organizadas e mantidas somente pela Igreja, tanto em seu sistema, quanto em seus princípios e fundamentos de formar crianças e jovens com aspirações religiosas. Martinho Lutero, intelectual da época vinculado à Igreja e relativamente próximo dos príncipes, vai ter papel central no processo da Reforma, principalmente no que se refere a iniciar discussões sobre a construção de uma educação pública e obrigatória. Produzir uma educação pública referia-se a defender a secularização da educação, ou seja, tornar materializável a responsabilização única pelo Estado dos processos educativos, desmembrando-os da Igreja no que se referia ao financiamento dos materiais e da estrutura física (Barbosa, 2011).

A Reforma tornou possível no contexto europeu a aparição de novas formas de desejos em torno da relação entre Estado, Igreja e educação. Mas de qual noção de Estado estamos nos referindo nesta época? Nas obras de Lutero não se encontra uma noção definida, tampouco uma concepção muito

elaborada sobre a ideia de Estado. Naquele período, ocorria uma série de reestruturações sociais, decadência das estruturas medievais, início do movimento Renascentista. Começam-se a tomar corpo racionalidades que nos séculos seguintes se afirmariam como elementos de emergência da Modernidade: “a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido próprio etc.” (Cambi, 1999, p.243).

O esboço do que seria um Estado, nomeado por Lutero como “a doutrina dos dois reinos”, se ampara na ideia de que:

Deus teria estabelecido dois tipos de governo entre os homens: o espiritual (representando a mão direita de Deus), que usa a Palavra para que os homens se tornem bons, e o secular (a mão esquerda), que faz uso da espada com esse mesmo objetivo. Dessa forma, o Estado tinha, na visão de Lutero, origem divina, e teria sido instituído para preservar a ordem e a paz no mundo, reprimindo os que prejudicam a sua conquista (Barbosa, 2011, p.872).

A relação entre Estado e Igreja era colocada de forma indissociada, por isso, compreender a produção de um marcador educacional de viés utilitário é também situar o modo como Igreja e Soberania aliavam-se em torno das práticas de condução das condutas de forma integrada. A chegada dos portugueses em terras brasileiras, e a conseqüente vinda de jesuítas em diferentes cruzadas, fala de um período no qual o poder de governo oscilava entre atuações de representantes do Império, reis, príncipes e as instituições religiosas, como se entre Igreja e Estado pairasse certa verdade sobre a existência de “uma linha de continuidade, não na sua origem, mas na sua finalidade” (Cesca, 1998, p.66).

Com apoio da Coroa, as escolas dos jesuítas se proliferaram no Brasil e, por exemplo, apenas entre 1556 a 1606, seus membros se multiplicam de mil para 13 (treze) mil. Sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, foram fundadas cinco escolas de instrução elementar (em São Vicente, São Paulo de Piratininga, Porto Seguro, Ilhéus e Espírito Santo,) e três colégios (na Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro) (Shigunov Neto & Maciel, 2008). A implantação de instituições educacionais no país vai se desenvolver no século XVI e XVII em meio a diversos embates, mas conduzida sob domínio soberano, jesuítico e

de seus aliados. A chegada de outros povos em terras brasileiras como, por exemplo, dos franceses, marca o início de novos conflitos, novas guerras, novos acordos, seja por conquista de território, seja pela busca de monopólio da natureza (Perrone-Moisés & Sztutman, 2010).

O que se tem por registro é que a obra educacional dos jesuítas no país, permeada por práticas sociais de um educar utilitário, mesmo com as limitações materiais, físicas e geográficas daquele período impressionam por sua grandeza:

(...) foram fundadas 36 missões; escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 residências dos jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife, Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba (Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.186).

A ampliação das instituições escolares continuará ocorrendo até o início do século XVIII sob iniciativa jesuítica com apoio da soberania e aliados. As modificações sociais em torno dessa época passaram a fomentar novas demandas ao projeto soberano e religioso produzindo, não uma anulação, substituição ou inexistência de um educar utilitário, mas uma atualização em seus alvos e objetivos. A base educativa construída pelos padres católicos havia feito emergir campos de possibilidades em torno de um educar utilitário que instituiu corpos, linguagens e culturas com certo tom de homogeneidade. A ideia dos povos como incivilizados, preguiçosos e amorais, muito presente nos argumentos portugueses no início da colonização, se ampliou e passou a integrar certa visão que instituiu a necessidade de um educar para tirar os homens da ignorância, de um educar os homens que precisavam ser refeitos (Shigunov Neto & Maciel, 2008).

A transmutação do marcador de um educar utilitário se esboçou devido à questão de que as práticas escolares deixaram de atingir apenas sacerdotes, nobres, índios e negros, para também contemplar filhos de colonos portugueses, órfãos e mamelucos (escravos formados para servir seus senhores como pajens ou criados domésticos, por vezes sendo usados como soldados). Aqui, ainda não se terá a afirmação de um projeto educacional voltado para a pobreza ou pela ideia de vulnerabilidade social: o desejo de

educar será embasado sob o argumento da ignorância. Educar os ignorantes para ler e escrever, tornando-os úteis a um novo esboço mais complexificado de sociedade que começava a emergir. Tratava-se de uma verdade que remetia a educação como algo possível de “refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidade sociais e religiosas, foi a ação da Ordem” (Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.174).

Até então, a construção da educação no Brasil havia se produzido em torno de interesses soberanos e religiosos. Não havia a ideia de direito à educação: o processo do educar era direcionado a condução de selecionados sujeitos e sustentado sob a manutenção de verdades que diziam respeito à necessidade de administração política da Coroa portuguesa, à manutenção da tradição católica religiosa e da operacionalização da prática do trabalho escravo em torno de um monopólio político-econômico. Esse monopólio remeteu à construção de uma educação aliada e mantida em torno dos interesses da família soberana portuguesa e da Companhia de Jesus, sob a égide da Igreja Católica.

Contudo, a produção de um educar voltado para um novo sujeito, agora ignorante e aculturado, começou a emergir em meio a diversas transformações das práticas sociais que foram reconduzindo a forma como a construção da educação e do direito a educação materializou-se ao fim do século XVII. Tensões entre a Igreja e soberania, alterações nos objetivos políticos da Coroa, ampliação do comércio mercantilista e a vinda da Coroa portuguesa para o Brasil, acarretarão em um tribulado desenvolvimento de ações educativas no país. A expulsão dos jesuítas do Brasil e a suspensão de todas as atividades educacionais sustentadas por eles, produzirão certa minimização das ações educacionais.

Desejava-se produzir homens refeitos e não ignorantes, mas o contexto conturbado e em transformação, modificaria a rapidez com que se ampliaria a educação no Brasil a partir do início do século XVIII. Com isso, foram emergindo práticas sociais que deram contorno a nuances de um novo marcador educacional que se esboçava: o de um educar mínimo. O educar mínimo remetia aos anseios da Coroa portuguesa que tomavam corpo e

evidenciavam outros modos de se pensar as ações educativas no Brasil, sob outras verdades, em meio a um país que se moldava como Império.

### **3.2 Anseios da Coroa portuguesa: um educar mínimo**

O desenvolvimento da educação na passagem do Brasil Colônia para o Brasil Império, entre 1700 e 1800, evidencia um contexto histórico de 100 anos produzido em meio a conturbações sociais com intensas transformações políticas e econômicas. Estas transformações reconduziram as práticas sociais em torno da produção educacional no país, produzindo certa suspensão na expansão das ações educativas que até esse momento se pautavam por uma lógica de um educar utilitário. A recondução buscou fomentar algo novo em torno das práticas educacionais orientadas pelo vínculo soberano, Igreja e aliados. O jogo que acaba por se estabelecer, devido às condições de possibilidade desse contexto histórico, produz um hiato na educação dessa época, certo recuo nas ações educativas, que passam a produzir efeitos de sentido sob o marcador de um educar que intitulamos de mínimo.

A ampliação das ações educativas que ocorreu até o início do século XVIII, sob vínculo entre jesuítas, soberanos e aliados, havia produzido certos tons de homogeneidade nos povos colonizados. A instituição da língua portuguesa, da moral e dos costumes europeus e cristãos havia tornado possível a produção de aldeias e esboços de metrópoles, pautadas pela centralidade da religião católica e da prática do trabalho, em grande parte de origem escravista, como forma de verdade para a condução dos sujeitos. Através da coligação intensa entre Coroa portuguesa e Igreja, entre os anos 1500 e 1700, se produziram interdições, supressões, fronteiras e limites dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação dos argumentos sobre a educação sob um viés soberano e católico.

As práticas sociais sob o marcador de um educar mínimo emergirão, principalmente, nos interstícios que esboçam uma insatisfação da Coroa portuguesa frente à proposta ideológica da Companhia de Jesus no que se referia à constituição de um Estado Moderno neste período. Não haverá um total abandono da educação utilitária, que predominava no período anterior, mas sim, certa ruptura que demanda novas formas de verdade em torno da

educação a partir do início do século XVIII. A explícita insatisfação da soberania portuguesa aliava uma não aceitação do grande poder econômico centralizado nas mãos dos jesuítas, cobiçado pela Coroa, junto a uma necessidade educacional dos soberanos de formar, não mais homens religiosos, mas sujeitos que dessem conta das transformações sociais advindas do Iluminismo e dos princípios liberais. Esse modo de ser sujeito eclodia no campo social como verdade com a emergência das metrópoles e com a expansão do comércio, principalmente, entre os países ocidentais. Esboçava-se um novo projeto educacional, que requeria “a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão” (Shigunov Neto & Maciel, 2008 p.183).

Será nessa perspectiva que teremos, na metade do século XVIII, a instituição de um Decreto-lei, de 3 de setembro de 1759, no qual o Rei D. José I promulgou a suspensão das atividades educativas da Companhia de Jesus na Colônia brasileira. Essa ação se tornou uma ruptura importante na produção de descontinuidades de toda uma educação que se fundava no Brasil colônia sob um viés soberano-religioso. A expulsão dos jesuítas das terras brasileiras visava total abandono das antigas ações educacionais propostas pela Companhia de Jesus. Com o intuito de substituí-las por toda uma produção argumentativa de centralidade soberana, desejava-se criar novas ações educacionais condizentes com o cenário político e econômico que se intentava produzir (Azevedo, 1976).

O homem religioso e moralmente educado já não se fazia mais tão necessário, pois, apesar do Decreto-lei de Marquês de Pombal ter expulsado 417 dos 670<sup>III</sup> membros da Companhia presentes no Brasil, os jesuítas já haviam sido instrumentos eficazes no desenvolvimento de uma cultura urbanizadora instituída por suas ações pedagógicas. Suas intervenções haviam contribuído para a produção de uma “unidade espiritual” (p.52) que forneceu bases linguísticas, religiosas e ideológicas primordiais para a emergência de

---

<sup>III</sup> Marquês de Pombal exila da Colônia brasileira a Companhia de Jesus confiscando todos os seus bens materiais e financeiros em posse da Coroa portuguesa. Repatria para Portugal 417 membros, incluindo noviços e estudantes. Permanecem no Brasil colônia 253 membros, dentre os quais estavam aqueles que ainda não haviam sido capacitados para funções religiosas e os noviços que foram induzidos a abandonarem a ordem religiosa antes de finalizarem suas formações.

uma cultura pautada pela defesa de certa unicidade nacional brasileira (Azevedo, 1976).

O sistema de ensino jesuítico, através de seus preceitos rígidos e tradicionais de base religiosa, marcaram verdades ideais nos corpos sobre os quais incidiram, instituindo uma racionalidade moral-cristã imanente como princípio de seu desenvolvimento. Nisso, os jesuítas integraram elementos de ordem moral “(persuasão, emulação, repreensão), mas sobretudo sem excluir os de ordem física”, com viés civilizatório, de adestramento dos corpos (Leite, 1965, p. 54). A formação da burguesia, dos escravos e índios como meros instrumentos na manutenção de uma racionalidade civilizada e moralmente instruída prepara “a base da unidade nacional na tríplice unidade de língua, de religião e de cultura, em todo o território. Nenhum elemento intelectual foi mais poderoso do que o ensino jesuítico” (Azevedo, 1976, p. 43).

Contudo, apesar de ter sido útil por um longo tempo, o projeto educacional soberano-religioso suspendia-se enquanto significado central. As demandas sociais evocavam novos arranjos em torno da educação que se produzia no Brasil. O período denunciava acontecimentos sociais em que os tratados comerciais e a internacionalização do capital eram uns dos principais objetivos da soberania. Desejavam-se novas ações educativas que requeriam sujeitos em moldes burgueses, para o comércio e não mais centrados na palavra de Deus. Ansiava-se pela manutenção de uma racionalidade elitizada, que monopoliza a propriedade, possui privilégios, anseia por ostentação, deseja um livre mercado, preocupa-se com seu próprio desejo e racionaliza sob certo individualismo.

Compunha isto características do ator para o cenário a ser propagado: o sujeito burguês, comerciante, estrategicamente emburguesado, diretamente vinculado a uma necessidade política da época, no campo das reformas administrativas e econômicas, que previam dinamizar a economia nacional e o desenvolvimento de indústrias locais, assim como as companhias de comércio. O sujeito burguês era inspirado nos moldes da nobreza, uma elite em processo de descentralização do seu poder que, para manter a economia em movimento, precisava que sua racionalidade de consumo e comércio operasse.

Utilizamos a palavra emburguesar visando tornar materializável esse movimento social que, através da educação, ansiava forjar a necessidade de sujeitos em um paradigma específico: sujeitos de uma razão laicizada, sujeitos proprietários, sujeitos da economia mercantil, sujeitos individualistas.

Emburguesar e produzir um sujeito para o comércio significava propagar e manter operando certos argumentos de verdade sobre a valorização da riqueza, da razão em detrimento da fé, muito característico anteriormente em torno dos nobres desse período. Luxo, elementos considerados da realeza, salões, teatros, tabladros, festas que exibiam ornamentos esplêndidos, tapetes, cortinados, brasões, obra de arte, panos de ouro e de prata, tecidos importados, chapéus, diamantes, pedras preciosas, meias, cristais, porcelanas, perfumes, tecidos bordados, entre outros, eram alguns entre tantos objetos que faziam a economia daquela época circular, colocando os Estados em relação, e evidenciando modos específicos de ser e estar no mundo (Galeano, 2014).

Entretanto, a produção desse sujeito em moldes burgueses, para o comércio, se manterá muito mais em um patamar dos anseios sociais soberanos do que nas ações políticas da época. Marquês de Pombal, Ministro de mandato durante o governo português de D. José I, será uma das referências nas discussões sobre as ações educacionais deste momento. Tendo passado por Lisboa, Londres e Viena, Marquês se dá de encontro com diferentes propostas políticas, em um contexto em que vigorava o embate de ideais absolutistas e ideais iluministas. Suas ações visavam introduzir reformulações políticas, econômicas e culturais na administração das terras brasileiras, principalmente em elementos que caracterizavam o governo anterior de D. João I (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

A expulsão dos jesuítas havia introduzido certo abandono sobre as ações educacionais. O governo português não havia realizado as reformas necessárias para tornar útil e funcional, aos interesses soberanos, a estrutura administrativa do Estado. As práticas sociais sob o marcador de um educar mínimo, vinculavam-se a um apego excessivo à antiga rotina de governo, principalmente, em relação ao regime fazendário e à administração ultramarina. O desapego às várias esferas governamentais denunciava um também desinteresse com a preocupação pela instrução pública. Havia um “(...)

obscurantismo existente em todos os níveis do governo e que dificultaram as reformas necessárias” (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p.468).

A suspensão de ações educativas de forma mais intensificada aliava-se a um período marcado por movimentos que visavam construir certa unidade nacional no país, tanto no sentido da unicidade linguística e de objetivos de governo, quanto na delimitação clara das fronteiras dos territórios ocupados como, por exemplo, fora instituído por Portugal e Espanha no Tratado de Madrid em 1750. Argumentava-se sobre a necessidade de fortalecimento do Estado e do poder do rei como estratégia de governo. Marquês de Pombal, ministro de governo de Portugal, fora responsável por produzir diversos documentos e ações que envolviam as práticas educativas nas estratégias de governo no século XVIII (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

Marquês de Pombal não só havia expulsado os jesuítas das terras brasileiras como também tinha entrado em conflito com a Igreja. O conflito, de ordem político-econômica, via, no sistema religioso da Companhia de Jesus, um tamanho poder econômico e de alcance político que o tornava uma ameaça aos interesses do rei. Como as ações educativas eram as principais vertentes de intervenção da Igreja, será por essa via de argumento que Marquês tensionará o poder do Papa sobre os povos. Vinculando-se a propostas de governo pela educação, advindas do contexto europeu, permeadas por discussões sobre democracia, liberdade, Estado justo e laico, Marquês consegue instituir discussões nas terras brasileiras que afirmam a necessidade de separação entre Igreja e Estado nas ações de governo (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

As reformas sugeridas por Pombal colocavam a responsabilidade do ensino para a Coroa portuguesa, produzindo um pensamento estratégico funcional que se utilizava do argumento sobre o pedagógico para instituir um ensino agora afastado do poder da Igreja, ou seja, público e laico. Os pensamentos de Marquês evidenciam a relevante permeabilidade com que as ações promovidas no Brasil deste período tinham em relação aos países da Europa. Essa intensa influência não se dava apenas por que Portugal compunha essa gama de países, mas sim porque era lá que se encontravam países com uma economia muito desenvolvida como, por exemplo, era o caso

da Inglaterra. O governo de Marquês ambicionava consolidar no Brasil um polo industrial forte na tentativa de competir com o mercado externo (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p.469).

Os argumentos em torno da educação, produzidos nesse período, se situavam eles próprios no centro da especulação. De certa forma, ao afastar da Igreja a responsabilidade principal sobre as ações educativas marcava-se um argumento que nada mais era do que a reverberação de uma verdade nascendo diante das estratégias de governo. Afirmar uma educação como dever do Estado, prática do soberano por si só, instituía um argumento que operava como ferramenta num jogo entre campos de forças. A descontinuidade em torno do que até então arranjava os projetos educacionais no país cruzavam propostas educativas que agora se excluía e também se ignoravam: o vínculo entre religião e soberania não era mais uma verdade dada por si só no campo da educação.

Pombal, quando propôs reformas educacionais, argumentava sobre a produção de uma nova sociedade que operaria o capital e se vincularia aos ideais de progresso. As propostas de progresso, muito difundidas nesta época por práticas que exaltavam a ciência e os princípios liberais como verdades no horizonte social, se esboçavam como base argumentativa dos países mais desenvolvidos economicamente na Europa deste período (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p.469).

Mesmo havendo certo hiato do educar no Brasil desta época, que possibilitou práticas sociais sob o marcador de um educar mínimo que suspendeu a ampliação e execução das ações de educação, a ideia de educação como argumento político passou a ser produzida ao mesmo tempo, exaustivamente, em toda uma série de práticas governamentais. Essas práticas aliavam argumentos sobre a independência do Estado sobre a Igreja, da educação como prática de governo dos povos, da importância de sua articulação a contextos econômicos, ao comércio e ao progresso social.

Para alguns autores as reformas pombalinas não visavam, realmente, alterar as propostas da educação, mas estavam preocupadas “principalmente em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade,

condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas” (p.471). O governo de Pombal entendia que seria através da educação que se atingiriam os objetivos políticos do Estado português, que aliavam tentativas de emburguesamento da sociedade, produção de sujeitos para o comércio, operadores do capital a práticas de estímulo do progresso do Estado que, não por acaso, tinha a economia como ambição social e a competição entre países como paradigma de governo (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

A educação como instrumento ideológico, nas ações de Marquês de Pombal, marca algo interessante em torno de um educar mínimo. Ao mesmo tempo em que é a partir delas que se estabelece uma rarefação das instituições educacionais, anteriormente sustentadas pelos jesuítas, também será por elas que vai se inserir princípios argumentativos sobre a não educação como condutora da ignorância e do não progresso social, que se tornam princípios reguladores daquilo que passaria a ser produzido em termos de ideais de educação do país.

Dizendo de outra forma, esse jogo negativo, que suspende as instituições educacionais no Brasil Colônia, abre campos de possibilidade para a ampliação dos argumentos do Estado sobre a importância de ações educacionais para o progresso social. A exacerbação das falas em torno da educação, em um terreno suspenso em termos de intervenções, torna possível fazer emergir, através dos argumentos propostos por Pombal, certas séries de singularidades aleatórias, que fixam fronteiras e produzem condições de possibilidade para que novas práticas em torno da educação possam emergir.

Será sob o marcador de um educar mínimo paradoxalmente produzido, que reduz intervenções ao mesmo tempo em que exacerba os argumentos, que os estatutos pombalinos de 1772 irão surgir positivando novas formas para o sistema educacional que se formava no Brasil Colônia. Dentre as propostas estavam: o abandono de um sistema único de ensino, desmembrando em um ensino leigo e outro confessional; abandono de um ensino puramente clássico, visando instituir um aprendizado científico e uma literatura de cunho mais progressista; ampliação do ensino linguístico anteriormente voltado apenas ao latim e português, com a inclusão de literaturas ditas modernas de origem francesa e inglesa (Azevedo, 1976, p. 56-57).

As cesuras, em termos de projetos educacionais para o país, continuaram imersas em práticas sociais em torno de um educar mínimo que aliou a potencialização dos ideais políticos a toda uma condição sócio-histórica conturbada, que se desenvolveu em torno de Portugal e impossibilitou a expansão de instituições educacionais. O terremoto de Lisboa, ocorrido no meio do século XVIII, o aprisionamento de várias famílias nobres ordenado por Pombal, o Julgamento de Távora, entre outras condições, tornaram o cenário português tão perturbado politicamente que o campo educacional acabou por pouco se desenvolver:

(...) o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da Educação na colônia. (...) a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários forma, na Colônia, os grandes focos de irradiação da cultura (Azevedo, 1976, p. 61).

Mesmo estando o Brasil Colônia imerso em um largo hiato em termos de práticas de ensino, os argumentos sobre a educação, Estado, governo, administração do público/povo não deixaram de serem produzidos. Ao mesmo tempo em que ocorriam as mudanças em Portugal e os preparativos de transferência da Coroa para o Brasil, temos na França de 1793 a emergência da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, emitida pela Convenção Nacional Francesa. Esse documento, em contexto ocidental, é central para compreendermos a instituição da educação como direito no ocidente. Através da Assembleia Francesa ele instituirá, pela primeira vez, a ideia da educação como ideal social, engendrando argumentos que integram noções sobre inteligência, social, público, progresso e cidadania: “(...) a sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (Assembleia Nacional Francesa, 1793, Artº. XXII).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelece uma série de argumentos diversos, entrecruzados, divergentes muitas vezes, mas não autônomos, que permitem circunscrever certo lugar à educação vinculada

à noção de direito, afirmando, enquanto acontecimento, suas margens de contingência. O documento define os direitos individuais e coletivos dos homens pela primeira vez sob o argumento da universalidade, ou seja, válidos e exigíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar, pois pertenceria a certa propriedade de natureza humana masculina e burguesa. O direito à educação, instituído pelo documento, instaura condições de aparição que vinculam a ideia da educação ao alcance de todos os homens com uma certa renda. Isso torna possível produzir cesuras na noção do educar, rompendo o instante e dispersando esse novo sujeito da educação, agora em uma pluralidade de posições e de funções possíveis, quando vinculado à categoria do direito.

No Brasil, as propostas de Marquês de Pombal sobre a educação potencializam-se quando aliadas aos argumentos instituídos pela Declaração do Homem e do Cidadão, pois são legitimadas quanto à noção da religião como algo não mais central à educação e das ciências da razão, sob um viés progressista, como percurso necessário à produção desta educação, agora afirmada como inerente à condição de ser um humano. A educação será considerada o: “único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo” (Assembleia Nacional Francesa, 1793, Artº. XXII, p.441). Embora a Declaração da Assembleia Francesa não seja um documento com obrigatoriedade legal, virá a servir, posteriormente, como base de diversos tratados em torno dos direitos humanos afirmados pela Organização das Nações Unidas [ONU].

Os argumentos produzidos por esse documento permitirão que as práticas sociais, sob o marcador de um educar mínimo, comecem a se transformar, estabelecendo uma amarra anteriormente ainda não produzida de forma tão eficaz em torno da ideia de educação. Esta amarra, que vincula o processo do educar como inerente a uma noção de ser um humano, produz no imaginário social um novo sujeito, um sujeito que não é mais o incivilizado, o amoral, o ignorante, o que precisa ser refeito ou apenas emburguesado pela educação. Esse novo sujeito será, também, resultado da educação, mas, é quase como se entre ele e os processos educacionais não houvesse uma distinção tão clara. Por ser um humano, esse sujeito deveria ser educado e, ao

mesmo tempo, é a educação o único processo que permitiria ele de se tornar humano.

As ações em torno da educação engendram argumentos de verdade sobre ciência, progresso, laicidade e direito que, de certa forma, tornaram-se base para a transformação das práticas sociais em torno de um educar mínimo. O educar mínimo, caracterizado sob uma suspensão das instituições educativas pela Coroa portuguesa, passou a atualizar-se sob a materialização de elementos que comporiam práticas de uma novo marcador educacional no país: o de um educar ordenativo. A emergência de um Brasil Império, neste período, estava engendrada à um novo educacional que se produzia. A educação havia adquirido, de forma não apenas estratégica, um tom profético e totalizador: via para a salvação, via para o progresso individual e, portanto, via também para o progresso social (Boto, 1996).

Não era mais possível pensar um ordenamento social sob ensejos soberanos, se não, tendo a educação como uma das ações requeridas por ele. O desejo da Coroa portuguesa em tornar o Brasil um país independente e economicamente desenvolvido, aliava-se à necessidade da produção de um sujeito emburguesadamente progressista, demandado pela liberdade de comércio que se constituía. Esse desejo, amparado por verdades sobre liberdade, democracia, laicidade e, principalmente, progresso, esboçava-se fundido a argumentos imersos em um projeto específico de Estado, que buscava aperfeiçoar seus meios de intervenção sobre os povos. Em meio à produção desse projeto de Estado encontraremos, dentre entraves de propostas soberanas, liberais e conservadoras, a produção de práticas sociais sob o marcador de um educar ordenativo que passava a emergir.

### **3.3 Soberanos, liberais e conservadores: um educar ordenativo**

A construção da educação no contexto histórico de transposição do início de um Brasil Império para o Brasil República, entre 1800 e 1900, marca práticas sociais sob o marcador de um educar ordenativo que, dentre as intensas modificações políticas, vai permitir um sistema educacional que dê conta de manter determinado ordenamento social. As sistematicidades descontínuas em torno da educação no país haviam possibilitado produzir, pela

sequência de ações nos corpos sobre os quais incidiram, certa unicidade linguística, religiosa e ideológica. Junto ao desenvolvimento de uma cultura urbanizadora, que tinha a educação e o trabalho como base da produção de uma metrópole, havia sido possível fazer emergir desejos pela formação de determinada unicidade nacional brasileira nos sujeitos que compunham as terras da colônia.

O desejo da Coroa de tornar o Brasil um país independente ganhava contornos mais definidos, contudo, o modelo republicano adotado pelos países vizinhos ainda não era algo desejado em terras brasileiras. O direito à educação universal e gratuita, por exemplo, não era compatível com a conjuntura brasileira. Os argumentos com caráter de verdade, que envolviam noções de democracia, liberdade, Estado justo e laico, instituídos pela Declaração de Direitos do Homem na França, vão se dissolver no país em torno da educação sob diferentes arranjos.

A instalação do governo português na colônia havia alterado todo o quadro político, econômico e cultural da região. A efervescência política tornava evidentes as divergências entre os interesses portugueses e dos representantes políticos liberais e conservadores, que já habitavam o Brasil antes da vinda da Corte. Essas divergências produziram-se, principalmente, em torno dos elementos suscitados com a ampliação do comércio através da abertura dos portos: a indústria tornava-se livre e a economia ganhava tons de modernidade (Piana, 2009, p.62).

A liberdade de comércio trazia consigo a possibilidade de que novos interesses pudessem habitar os jogos políticos, agora não mais pautados apenas por um único desejo soberano. As limitações de poder colocadas em torno do soberano, com a abertura dos portos e a liberação econômica, trazia o desafio de se pensar uma ação educativa no Brasil em meio a certa travessia entre um modo de governar centrado nos interesses da corte, para outro que incluísse a ampliação do número de sujeitos envolvidos nos acordos sociais (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

Negociar com outros países, marca central da liberdade de comércio, envolvia abrir os portos e liberar a economia abarcando discussões e contratos que falavam de um modo específico de gerir um governo de Estado. Essa

forma de gestão específica aliava valores como os de liberdade, democracia, laicidade e, principalmente, o de progresso, para compreendê-los como base de sustento para que uma liberação de mercado pudesse operar com eficácia. É nesse contexto, inclusive, que vai se falar da emergência de uma política liberal no país, evidência do Liberalismo (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

As verdades sobre laicidade e progresso já compunham os argumentos sobre a reforma educacional propostos por Marquês de Pombal, mas essas não estavam vinculadas a um desejo de produção de liberdade e nem de democracia. Produzir liberdade e democracia no Brasil daquela época não era desejável, pois ameaçaria todo um sistema escravocrata, de divisões sociais extremamente definidas e desiguais, que sustentavam o funcionamento sócio-econômico daquele período. Advindas de um governo soberano que ganhava tons imperialistas, as propostas de Marquês encontravam certo dilema: como produzir um sujeito via ações educativas, emburguesadamente progressista, que atue em favor de uma lógica liberal, mas, ao mesmo tempo, conserve os valores soberanos de contenção política e econômica sustentados por um sistema social desigual?

A saída proposta pela aliança política entre representantes da soberania, liberais e conservadores será a de instituir um sistema educacional onde as funções e valores de cada classe social ficassem bem definidos: sob o marcador de um educar ordenativo. O projeto específico de intervenção sobre os povos através de uma educação ordenativa denunciava a contradição local que a implantação de ideais liberais no Brasil evocava. Os políticos entendiam a necessidade de criar instituições educacionais para o povo auxiliar no desenvolvimento do país, mas, por acreditarem não haver no Brasil contingência política necessária para isso, a Coroa se via receosa (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p.472).

O principal receio do rei em instituir escolas públicas, que instruísem a população como um todo, devia-se a um movimento que ecoava em outros países em que as pessoas estavam reivindicando pelo compartilhamento da obtenção de bens, produtos e serviços, quando se entendiam inseridas nos processos sociais que envolvia a produção de uma nação. Atrasar a instrução dos povos, mantendo-os de certa forma ignorantes aos processos sociais,

permitia abrandar a expansão do “espírito nacionalista que começava a aflorar entre a população” (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p.472).

As práticas sociais, sob o marcador de um educar ordenativo, evidenciam engrenagens específicas produzidas em torno da educação no Brasil deste período, que permitiu introduzir na raiz do seu pensamento verdades sobre progresso e laicidade, ao mesmo tempo em que conservou valores soberanos sobre funções e divisões sociais. Essas divisões eram baseadas no poder econômico e de gestão de governo transmitidas pela herança e organizadas em torno da aliança familiar consanguínea. A ideia de progresso e laicidade, quando aproximada de modos soberanos de organizar a distribuição dos poderes, fez emergir um sistema político novo. Tal estratégia aliou a ampliação dos sujeitos que passaram a participar da gestão das ações sobre o território, junto a regulações que delimitaram as ações da Igreja e dos próprios soberanos na interferência sobre a circulação de um livre comércio.

Certas exigências, que a materialidade dessa engrenagem implicou no campo da educação, fizeram desaparecer a maioria dos centros de ensino que compunham o educar jesuítico<sup>IV</sup> e, em seu lugar, emergirão aulas de ler e escrever, que priorizarão uma formação voltada para a manutenção de certo ordenamento social. Houve a fundação de dois tipos principais de escola pública: uma para os grupos sociais menos abastados, em nível primário, que poderiam vir a oferecer serviços à nobreza, e outra voltada aos filhos de nobres, em nível primário e secundário, que exerceriam cargos políticos ou funções sociais através de sua profissão. Neste período, inclusive, já é possível encontrar ensinamentos particulares para a classe burguesa que obtinham benefícios de apoio do Estado (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

A estratégia de primeiro fortalecer a classe nobre burguesa em todos os níveis de ensino, para depois pensar em expandir o ensino popular, parece ficar evidente pelas ações que vão sendo tomadas pelo governo. Com a vinda de D. João VI ao Brasil, foram inauguradas diversas instituições educativas e culturais, surgiram cursos superiores de Direito, Engenharia e Medicina. A necessidade de formação técnica e administrativa, que o modo de produção da

---

<sup>IV</sup> Após a saída dos jesuítas outras ordens religiosas buscaram continuar a obra iniciada pelos padres, contudo, nenhuma se tornou bem sucedida (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

época e o contato com outros países através da abertura dos portos produziram, ampliou a fundação de escolas e academias de nível superior: a Academia Real da Marinha, a Academia Militar, o Curso de Cirurgia, Anatomia, o Curso de Medicina, de Economia, Agricultura, Botânica, Química Industrial, Geologia e Mineralogia, entre outros. Cabe destacar que grande parte dos cursos ainda eram iniciantes em sua organização e estrutura, pois se focavam apenas no processo de profissionalização das classes burguesas que tinham acesso a todos os níveis de ensino (Freitag, 1986).

A emergência de práticas sociais em torno de um educar ordenativo acompanhou e aliou-se ao processo de expansão das cidades. Com isso, vai haver grande desenvolvimento das metrópoles no Brasil como é o caso, por exemplo, da cidade do Rio de Janeiro, com destaque para o aumento do seu porto e de sua população. O aumento populacional em terras brasileiras passa a acarretar demandas anteriormente não identificadas no que se refere à organização das pessoas, das instituições e do próprio território. As instituições oficiais do Império, entretanto, só foram efetivamente estabelecidas e regularizadas com a Constituição de 1824 (Maciel & Shigunov Neto, 2006).

Após a Proclamação da Independência, a Constituição Política do Império do Brasil, instituída pelo Imperador Dom Pedro I, colocará a educação como dever do Império no que se referia à garantia de “Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros... XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824). É importante destacar que esses artigos, apesar de instituírem pela primeira vez na história do Brasil a educação associada aos Direitos Civis e Políticos, fazem uma referência à ideia de cidadão de direito sob um recorte bem delimitado e específico.

A própria Constituição emerge em um viés ordenativo e segregacionista. Ao se afirmar em 1824, excluiu, sem nenhum artifício, a grande maioria dos brasileiros da mais simples cidadania. As diretrizes de governo, ao serem oficializadas no documento, passaram a serem executadas pelo próprio pequeno grupo burguês que as formulou. De composição majoritariamente masculina, o poder político e econômico da época se centrava nas mãos dos

fazendeiros, sendo a metade da população brasileira composta por seus escravos. Estima-se que, no momento onde teremos a primeira diretriz constitucional do país sobre a educação, o Rio de Janeiro, Minas e São Paulo somavam aproximadamente 386 mil escravos. Bahia, Pernambuco e Maranhão detinham, nesse mesmo período, cerca de 484 mil (Costa, 2007, p. 302).

As práticas sociais, sob o marcador de um educar ordenativo, se produziram atreladas a organização de uma política de direitos pensada em torno daqueles que acreditavam serem os merecedores. De acordo com Pinto (1999), os direitos afirmados na Constituição de 1824 não incluíam ninguém: “não havia o outro: os nomeados eram os que se nomeavam a si próprios” (p.41). Levando em consideração as configurações sociais da época, entende-se que, os Artigos XXXII e XXXIII, descritos no documento, podem ser contextualizados da seguinte maneira: Institui-se pelo Artigo XXXII. Instrução primária (formação básica do ler e escrever) gratuita (sendo que o número de instituições, comparado ao tamanho do povo era quase inexistente) para os grupos menos abastados (economicamente desfavorecidos, que precisam do letramento mínimo para se comunicarem e terem utilidade nas funções prestadas para os burgueses); Institui-se pelo Artigo XXXIII. Collegios e Universidades (com a administração e execução sob encargo da burguesia com apoio do Estado) aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes (visando produzir o letramento de burgueses, em nível superior, para que possam formar e conduzir o povo em seus interesses).

De certo modo, a Constituição de 1824 instituiu e localizou as forças que se exerceriam efetivamente, nas práticas de governo, em torno da educação no país daquele contexto. As práticas sociais em torno de um educar ordenativo não cessaram de atar e desatar seus laços no contorno de um Estado que tomava tons de unificado com a chegada da Coroa portuguesa. Ao delimitar as ações de governo, o documento da Constituição estabeleceu diretrizes sobre a gerência, organização e distribuição de direitos, tanto para o Império quanto a seus súditos, referentes à educação, território, governo, dinastia, religião, entre outros.

No documento de 1824 não havia a ideia de democracia e o regimento do Estado era privativo ao Imperador: “Art. 99. A Pessoa do Imperador é

inviolável, e Sagrada: Ele não está sujeito à responsabilidade alguma”. A religião católica fora afastada da gestão dos serviços educativos, mas tornou-se doutrina oficial do Estado: “Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo”. A liberdade, a segurança individual e a propriedade tornaram-se Direitos Civis e Políticos invioláveis “dos Cidadãos Brasileiros” (Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824, Art. 179). Contudo, a formação de uma nação livre e independente, afirmada pelo documento, continuava atravessada por um mercado liberal que se impunha como verdade nas condições de negociação, por vezes pressionando a federação em torno de condutas específicas.

A Inglaterra, por exemplo, exercia fortes pressões para que o Brasil aderisse a uma política efetivamente democrática, laica e livre, sendo que isso remetia a abolir completamente a escravidão. Frente ao receio dos governantes sobre movimentos populares que pudessem ser reivindicatórios, o partido conservador, presidido pelo Visconde de Rio Branco, propôs a chamada Lei do Ventre Livre. A lei tornava livre todos àqueles filhos de escravas que nascessem a partir da data de sua instituição: os filhos poderiam ficar aos cuidados dos seus senhores até os 21 anos de idade ou deveriam ser entregues ao governo. A lei não representava o consenso geral dos grupos politicamente dominantes já que se acreditava que “libertar escravos por um ato de generosidade do senhor levava os beneficiados ao reconhecimento e à obediência. Abrir caminho à liberdade por força da lei gerava nos escravos a idéia de um direito, o que conduziria o país à guerra entre as raças” (Fausto, 2003, p. 217-218).

As práticas sociais, sob o marcador de um educar ordenativo, perpassam uma configuração intensa, não consensual, em torno dos ânimos políticos entre os representantes do Império, conservadores e liberais no que se referia às discussões sobre o modo de governar. A preocupação sobre conceder, ou não, direitos aos súditos, remetia à apreensão em torno da ameaça que essa ação poderia causar em determinada formação social desigual. Por esse motivo, as instituições educacionais mantiveram a divisão

do ensino, tanto na estrutura quanto ideologicamente, entre famílias burguesas e sujeitos menos abastados. A educação não era algo lucrável, portanto o que precisava se manter operando era a economia canavieira, o ciclo da mineração, o algodão, o açúcar e o café. Principais fontes de riqueza, extraídas com base em um sistema escravagista, agora tomavam rumos grandiosos: o mercado internacional de inspiração liberal (Ferraro, 2010).

Os tratados estabelecidos entre Estados, principalmente com a Inglaterra, liberaram os portos brasileiros para outras nações. Sob o ponto de vista histórico, as assinaturas desses tratados simbolizavam a vitória da doutrina econômica liberal sobre as antigas diretrizes do mercantilismo. As relações entre diferentes países, visando constituir e manter a independência e soberania de seus Estados, passaram a produzir intervenções negociadas entre interesses internos e externos. Internacionalismo, pactos, concorrência, censos, competição, comparações, mercado internacional, ascensão, queda, declínio, potências, partidas, contrapartidas, agravamento, destaque, soma, retrocesso, expansão, fortalecimento, promoção, amizade, cooperação, assistência mútua, entre outras, revelavam princípios de um liberalismo que emergia neste momento no país (Ferraro, 2010).

A criação de instituições educacionais, a constituição de um serviço público e as discussões sobre as propostas educacionais produziam-se interferidas por pactos e tratados internacionais que se estabeleciam. Os cursos de nível superior, técnico e administrativo, assim como as Academias, voltavam-se à necessidade de formação imposta pelo desenvolvimento econômico liberal. Formar profissionais capazes de administrar ou operar em profissões consideradas da classe burguesa, sob a égide do ensino superior, mantinha certa operacionalidade dos princípios liberais dentre a produção de um educar ordenativo.

Ampliar a educação da classe burguesa, mantendo o resto da população sem acesso à educação, produz condições de possibilidade para que se fortaleça a aliança entre as práticas governamentais e o campo educacional. Em meados de 1881 o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro formulado pelo Deputado Antônio Saraiva, vem a instituir pela primeira vez o "Título de Eleitor". O que nos interessa nessa lei, não são todas as condicionalidades que ela

decreta em torno do voto, mas sim, o vínculo que ele estabelece entre as possíveis formas de participação política no Brasil e a educação através de um conceito: o analfabetismo (Ferraro, 2010).

A Lei Saraiva afirmou a proibição do voto a todos aqueles sujeitos que eram analfabetos, ou seja, privou da participação política todos aqueles que não haviam sido submetidos a uma ação educacional do ler e do escrever. A Lei, instituída em um momento estratégico em que, sob o marcador de um educar ordenativo, se privilegiava a formação apenas da classe burguesa, é elaborada por um grupo político elitizado que não se preocupava com o voto em si, mas sim, com a inclusão do povo nos processos de participação política. Através da Lei, um educar ordenativo se produz em torno do desejo de uma burguesia que queria se manter no monopólio da participação política. Monopólio este que estava diretamente vinculado à tentativa de produzir uma sociedade constitucionalmente fundamentada na defesa da propriedade dos próprios burgueses (Ferraro, 2010).

Despojar o povo do voto, contanto, em um país no qual 80% dos homens adultos brasileiros eram analfabetos<sup>V</sup>, manifesta temores nos representantes do Ministério. Eles entendiam que essa ação produziria, escancaradamente, uma classe privilegiada para o exercício político. Para alguns governantes, a Lei era um erro, pois aqueles que compunham o Estado, enquanto povo, deveriam poder exercer algo que lhes era de direito no momento em que compartilhavam do território, enquanto unidade estatal (Ferraro, 2010). Na Câmara dos Deputados, se afirmava que era “preciso fugir dos extremos, aceitando o justo meio (...) ao menos enquanto a sociedade, por sua parte, não tiver cumprido o dever fundamental de por a instrução ao alcance de todo o mundo” (Peixoto, 1879, p. 721).

A Lei Saraiva foi considerada um descompasso na construção da cidadania e do direito à educação no Brasil. Até então, o voto no Brasil estava franqueado por uma maior parte composta por homens livres, adultos e economicamente ativos com, em média, 10% da população tendo total direito ao voto. Sem consenso entre representantes do Império, políticos liberais e conservadores, a questão do analfabetismo em torno do direito ao voto não

---

<sup>V</sup> As mulheres não tinham o direito a voto.

compunha posições homogêneas. Os depoimentos dos políticos no processo de discussão do projeto denunciam embates, entre aqueles que afirmam a questão de classes em torno do projeto e outros que buscavam por igualdade nas reformas eleitorais e educacionais (Ferraro, 2010).

A educação popular não interessava ao tipo de sociedade que se constituía no Brasil. As iniciativas oficiais para a educação, instituídas com a Constituição de 1891 que instaura a República dos Estados Unidos do Brasil, voltavam-se apenas ao investimento no ensino superior dos que compunham o Império e ao ensino primário e secundário em torno dos membros da Corte (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891). As nuances de um educar ordenativo falavam de um Brasil sem escolas, que afastava o povo analfabeto do direito de voto também como tática de espaçar, dentro do futuro previsível, qualquer tentativa de busca à superação da ordem desigual estabelecida. Mas, ao mesmo tempo em que a Lei Saraiva produzia um efeito tranquilizador nas elites brasileiras, especialmente àquelas ligadas aos interesses agrários, os movimentos de reivindicação do direito à escola foram acontecendo (Azevedo, 1976).

Em termos de complexidade política, é interessante o modo como a Lei é formulada objetivando excluir do voto a participação de grande parte do povo e, ao mesmo tempo, ela consegue fazer emergir uma série de reivindicações que intentam pela ampliação das políticas educacionais. O contexto de debates em torno da Lei Saraiva produz o que podemos chamar de certa vontade de educação, certa vontade de ser educado. Essa positividade se afirma, desde a produção na população da vontade de ser educado, já que agora ela identifica na educação um modo de se incluir nos processos políticos de seu país e de ascender socialmente, quanto nos governantes, que passam a pensar sobre o acesso que é dado ao povo à participação política (também como forma estratégica de, em parceria com o povo, conseguir remover do poder as chapas de oposição) e a importância atribuída à educação como tarefa heroica de reconstruir a sociedade em valores do liberalismo burguês (Oliveira, 2004).

A produção da educação como direito no Brasil do século XIX reconduz-se no interior de verdades que se sustentam sob argumentos ordenatórios, que falam de um modo específico de organizar a população através de seu poder

econômico, assim como remete a projetos que ansiavam conduzir os povos, em uma perspectiva liberal-burguesa, para a construção de uma República que acabava de nascer (Oliveira, 2004). A produção de uma política educacional de caráter Republicano, defrontava-se com conjunturas que remetiam a um Brasil educador que até então havia sido possível: a ausência do Estado no encargo de boa parte do ensino público, carência de recursos, falta de interesse das elites regionais em organizar uma rede eficiente de escolas, um ensino elitizado sustentado a cargo da iniciativa privada e uma série de reformas educacionais frustradas.

A transição republicana produz rupturas no sistema de classes dual como verdade no qual se amparava a educação até então. Imigrantes, camadas médias de intelectuais, militares de alto prestígio, uma burguesia industrial emergente e a ocupação de lavouras, zonas rurais e urbanas por toda uma gama de profissões liberais, produz um panorama que desestabiliza a composição social homogênea e dual que sustentava as instituições educacionais até final do século XVIII (Oliveira, 2004). Essa nova conjuntura complexifica as demandas de verdade em torno dos sistemas de ensino e da ideia de direito à educação que haviam sido formulados até então. As propostas de políticos em torno das reformas educacionais no Brasil, aliadas aos movimentos internacionais de cunho reformista, disparados principalmente por intelectuais, rompe em um novo marcador do educar que passava a se sobrepor através das práticas sociais: o de um educar conciliador.

### **3.4 Políticos e intelectuais: um educar conciliador**

A recente instituição jurídica de uma República brasileira acompanhava a construção de uma educação que se constituía como disciplina, desde o final do Império, no Brasil. Militares, burgueses oriundos da indústria emergente, sujeitos das novas camadas médias, imigrantes e intelectuais integravam agora as tramas de poder que se produziam em torno das práticas sociais de que se forjavam, entre meados de 1900 a 1988, tornando possível a composição do marcador de um educar conciliador que emergia.

Apoiando-se primeiramente na história, não deixando de abandonar todo um modelo educacional herdado do período colonial, para em seguida afirmar

a desestrutura de um ensino público organizado com base em um sistema nacional, a educação chegava como marca distintiva da elite ao início de uma República que se afirmava como Estado livre e democrático. Elite essa, que atravessava divergentes interesses e posições sociais, exercendo o poder desde uma localização burguesa, religiosa ou política, até os novos postos que surgiam através das transformações sociais, incluindo a ocorrência da Primeira e Segunda Guerra Mundial nos países de entorno nesse período (Oliveira, 2004).

No Brasil, os diversos projetos de reformas educacionais haviam fracassado até então. Por representarem meramente posições isoladas dos comandos políticos, não tiveram força para se sustentar. Não havia uma política nacional de educação acessível a todos. O que se encontrava ao fim do Império, era um número baixo de escolas primárias com, em média, 250 mil alunos em um país com cerca de 14 milhões de habitantes (dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades (principalmente religiosos), alguns cursos normais e cursos superiores (Carvalho, 2010).

Através das duas primeiras Constituições do Brasil, o ensino superior foi o primeiro sistema de ensino delegado ao poder central e os demais níveis ficaram a encargo dos estados. Não se questionava a necessidade ou finalidade de Universidades em um país destituído de educação elementar. A omissão em torno da educação popular legalizava o projeto elitista para formação de administradores, advogados, jornalistas, políticos, entre outros, que se forjava como instrumento importante de unificação ideológica da política imperial (Romanelli, 1999). Contudo, a ciência, a laicidade, a universalidade e a liberdade não haviam sido assimiladas no projeto educacional brasileiro, produzindo no legado do Império certa incapacidade de instituir a modernização iniciada pela reforma pombalina (Oliveira 2004).

A formação da elite para as esferas de poder, o liberalismo burguês como projeto ideológico, a manutenção das instituições religiosas de iniciativa privada e a criação de uma educação de *ethos* científico referiam-se a diferentes verdades envoltas na educação desse período. Junto a isso, as revoluções nos processos funcionais dos subsistemas econômicos, culturais e

políticos conferiam crescente complexidade às sociedades modernas. A educação de classe, marca de um educar ordenativo, não se sustentava mais frente ao complexo organismo social que insurgia (Romanelli, 1999). As práticas sociais de um educar conciliatório localizará, principalmente, nos intelectuais e políticos a produção de uma série de debates e ações que visarão harmonizar, aproximar ou tornar compatíveis os diferentes interesses em torno do projeto nacional de educação.

Dentre as propostas conciliadoras, teremos no âmbito político, o projeto de Benjamin Constant, que propunha a inclusão de disciplinas científico-experimentais nos currículos; o Código Epiácio Pessoa, que acentuava a parte literária do ensino incluindo a lógica e retirando a biologia, a sociologia e a moral; a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, que instituía total autonomia e liberdade aos estabelecimentos de ensino e retomava a orientação positivista no currículo (Ribeiro, 1998); a reforma Carlos Maximiliano, que regulamentou o ingresso nas escolas superiores; a reforma Rocha Vaz, que buscava estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os estados para a promoção da educação primária e eliminar, dos pré-requisitos para a faculdade, os exames preparatórios e parcelados (Oliveira, 2004).

Esses e outros projetos eram interessantes porque conciliavam numa mesma formação de Estado: a emergência de um ensino de inspiração liberal-burguês, desejado pela nova classe intermediária que estava ligada ao comércio e se concentrava na zona urbana; manutenção de valores e padrões da velha mentalidade aristocrática-rural, que se mantinha como elite e ansiava por conservar suas tradições do bem falar; ampliação da oferta de ensino popular, que acalmava as reivindicações e representavam um custo menor às elites do que se alterassem a distribuição de renda e as relações de poder; perpetuação, agora com funcionamento relativamente autônomo, da iniciativa particular sustentada pela Igreja e, por fim, mantinha instituída a ideologia ilusória da ascensão social pela escolarização (Oliveira, 2004).

As práticas sociais, sob o marcador de um educar conciliador, permitirá uma transformação do sistema escolar dual, dividido por classes, que será estabelecido pela ramificação no modo como a questão econômica perpassará sua organização. De certa forma, não haveria total abandono das divisões

socioeconômicas como organizadoras dos sistemas de ensino: o ensino superior se manteve privado e associado a uma elite, o secundário, predominantemente privado, operava sob a primazia das Igrejas e o primário foi relegado ao abandono, a não ser nos casos em que era voltado à formação dos filhos da elite pelo acesso privado (Oliveira, 2004). O que as mudanças em torno da ramificação do ensino permitiram, foi intensificar a ilusão da expansão das oportunidades pela educação, produzindo no imaginário social a ideia de que, através das três etapas escolares, seria possível ascender economicamente (Ribeiro, 1993).

A economia brasileira não exigia nível médio ao povo e a elite “tendo o poder aquisitivo nas mãos, matriculava seus filhos nas escolas particulares, com finalidade de que atingissem o nível superior para serem os futuros administradores do país” (Ribeiro, 1993, p.19). Concomitantemente, a falência das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador, e o impulso à industrialização com o modelo nacional-desenvolvimentista fortalecia a classe média burguesa. De ideologia liberal, a classe média se via travada em seu crescimento pelas políticas vigentes. O Tenentismo foi um movimento central em torno da educação dessa época porque, dentre outras questões, questionava a política de educação sustentada por privilégios hereditários e econômicos (Ribeiro, 1993).

No campo dos intelectuais, a questão das desigualdades e privilégios sustentará a conexão de um educar conciliador que integrará a produção de uma política de educação brasileira com as revoltas e reformas que ocorriam em torno do movimento Tenentista. De forma geral, os intelectuais eram compostos por membros de um grupo elitizado que havia acessado o ensino superior no Brasil, ou no exterior, e agora produziam conhecimento em torno do tema da educação. Muito inspirados nos movimentos internacionais, especialmente pela pedagogia pragmática da Escola Nova, eles retomarão as ideias difundidas anteriormente no contexto europeu e americano sobre a educação como via para o progresso social. Característico do modo de pensar liberal-burguês, a ideia de progresso estará associada à questão do ensino laico, democrático, gratuito e obrigatório (Ribeiro, 1993, p.19).

Monopólio econômico e destituição dos privilégios, religião e laicidade, desenvolvimento e conservadorismo, progresso e tradição, compunham algumas das verdades que se articulavam no jogo de produção da educação como dever do Estado e direito da população no Brasil. Essas séries articuladas recompunham-se constantemente figurando em movimentos, revoltas, instituições, políticas, leis e discussões que falavam de práticas sociais sob o marcador de um educar conciliador que se produzia.

Esse momento remetia a um Brasil que, através dos diversos acordos, era requisitado a ser uma sociedade de economia altamente desenvolvida, socialmente inclusiva e politicamente liberal. Inspirado em verdades sobre o modo de operar característico de países europeus e americanos, havia um desejo/sugestão sobre o Estado brasileiro para a expansão das forças produtivas, criação de autonomia na autorregulação dos conflitos e por uma organização política baseada no consenso e na legitimidade dos valores da representação (Oliveira, 2004). A história do país, contudo, denunciava outros anseios, interesses e disputas que não davam conta de produzirem uma nação meramente cópia de outras ou relegada a pressões externas.

Um dos anseios locais em torno da educação no país era o desejo pela produção de uma alfabetização serializada no campo da educação popular. Sampaio Dória, diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, por exemplo, estabeleceu uma medida que visava o crescimento rápido no número de alfabetizados. Dória propôs a redução do primário de quatro para dois anos, afirmou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino em São Paulo e reduziu a jornada escolar, justificando que o tempo compacto e turmas seriadas aumentariam a qualidade e abrangência do trabalho desenvolvido pelos educadores (Dória, 1923). Nem todos aderiram a esse formato de ensino e, como forma de resistência e oposição, emergiram as primeiras propostas de educação integral contra o movimento de alfabetização serializada na década de 1930.

Cavaliere (2010) argumenta que existiam duas principais correntes em torno da educação integral que, resumidamente, apontavam as seguintes questões: 1ª) Se referiam ao desejo de uma educação radicalmente liberal e elitista, que propunha certa domesticação e cura das classes populares. Nessa

visão, predominava a perspectiva higienista-educacional que pretendia “libertar o povo da ignorância”, compreendendo a “ignorância como doença”, os analfabetos “como seres que vegetavam, a formulação do ‘povo-criança’ a ser educado e preparado para transformar-se em ‘povo-nação’” (p.251). 2ª) Tendo como principal nome o intelectual Anísio Teixeira, utilizavam-se de argumentos como, por exemplo, relacionados à função formativa da escola e da educação como modo de ampliar a cultura da população. Usavam termos como, desenvolvimento humano, cultura, crítica e democracia, para fundamentar suas discussões e exigências sobre a ampliação da jornada escolar.

Dentre as especificidades de cada abordagem, na perspectiva conservadora higienista-educacional, por exemplo, podemos citar as propostas da Ação Integralista Brasileira [AIB]. Composta por membros de uma corrente política elitista e autoritária, a AIB propunha uma educação integral basicamente vinculada à ideia de controle social e hierarquização das massas, envolvendo argumentos que articulavam um rígido comportamento cívico. Estado, família, moral e religião católica operavam como verdades nos processos educacionais (Cavaliere, 2010).

Já na perspectiva liberal podemos citar o intelectual Anísio Teixeira, um dos autores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, que remetia a educação integral como um percurso necessário para o desenvolvimento da democracia e da economia. Ampliar as funções da escola, que anteriormente cabiam apenas à família e à sociedade, fortalecê-la enquanto instituição, afirmar a educação como direito, via para a cooperação, habilitação dos sujeitos para a tarefa econômica, participação social e cidadania, operavam como colocações que sustentavam sua posição. No *Manifesto* é possível encontrar a junção da noção de educar com certa natureza humana. A educação teria uma finalidade biológica civilizatória. Uma função ampliada que falava do “direito biológico que todo ser humano tem a educação” (Azevedo et al., 1932, p.44).

É interessante destacar como os dois movimentos por educação integral, apesar de se apresentarem como divergentes, coincidiam em elementos que remetiam a um modo específico de apreender a operacionalidade das instituições educacionais públicas (que deveriam ser de

caráter obrigatório) e referiam-se como alvo da educação integral pública uma população específica: o povo e as massas populares.

#### **d) O problema dos melhores**

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. **Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas** populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa (Azevedo, F. de et al., 1932, grifo nosso).

Obrigatoriedade, religião, família, moral, economia, democracia, civilidade, patriotismo, tempo, cidade e futuro social tornavam-se verdades envoltas nas discussões sobre a educação integral nesse momento. Na perspectiva do marcador de um educar conciliador, teremos o atravessamento de propostas sobre os procedimentos para educar, e as figuras em torno da educação, que tomavam corpo no interior de uma formação educativa nacional. As figuras e procedimentos não se anulavam, mas sobrepunham-se sem ameaçar a organização de um Estado que se constituía também pelas ações educativas diversas. Os avanços nessa complexa direção, sustentado pelos movimentos do contexto, fazem emergir na Constituição Federal de 1934, pela primeira vez, a ideia de educação como direito de todos, aliada à noção de família, moral, economia, poder público, desenvolvimento, nação e humano como operadores articulados no Artº. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934).

O documento da Constituição formalizou uma série de arranjos argumentativos que compunham as práticas sociais do contexto, sob o marcador de um educar conciliador, que tornaram possível integrar divergentes propostas educativas em uma única jurisdição de caráter nacional. No momento em que a educação situava-se em discussões morais e econômicas,

a família, por exemplo, ganhou pela primeira vez na história constitucional do país destaque na proteção do Estado - “Capítulo I da Família Art 144 - A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado”. A noção de moral, conjuntamente, recebeu estatuto jurídico de forma integrada ao direito à educação. Dessa forma, ao ser promulgado, o documento possibilitou integrar, sustentar, transmitir e reforçar os embates que permeavam políticos e intelectuais da nova classe média burguesa-liberal, os herdeiros de uma aristocracia rural de prisma católico e os diversos movimentos de reforma que vinham operando no campo educacional.

A Constituição de 1934 também permitiu conciliar e unificar a questão da obrigatoriedade escolar exigida pelos movimentos sociais e pelos partidos liberais que, como demonstra o fragmento acima, ficou a cargo de ser ministrada pela família e pelo Poder Público. A obrigatoriedade, por exemplo, já havia sido colocada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, quando se referiram que o Estado não poderia “tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito” (p.194) e “a obrigatoriedade (...) deve se estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até os 18 anos” (Azevedo et al., 1932, p.194).

O direito à educação estava sendo construído articulado aos desejos da elite da época e, em 1937, com o golpe de Estado imposto pelo governo de Getúlio Vargas, as práticas sociais, em torno do marcador de um educar conciliador, ganharão tons autoritários. A Constituição de 1934 é atualizada para uma nova em 1937 e, sob suposta ameaça comunista, vai ser enfatizado um regime de ordem claramente fascista que estabelece a importância da manutenção uma unidade nacional entre seus membros. Obediência, formação física, intelectual, moral e o ensino cívico serão verdades enfatizadas pelo Estado no campo da educação no país. Na Constituição foi absorvida outra parte das discussões pautadas pelas reformas educacionais que permitiram introduzir, nas legislações do Estado, o ensino profissionalizante e tornou obrigatório, para a indústria e os sindicatos, a criação de escolas que formassem em sua especialidade os filhos de seus operários ou associados (Piana, 2009).

Com a Segunda Guerra Mundial, mesmo o Brasil não participando diretamente, veremos nas políticas da educação certa aproximação com os ideais Estadunidenses no que se referiam à formulação de ações em torno da agricultura, do sistema de saúde, da administração pública, sistemas de transporte, educação, entre outros. Em meio a práticas sociais, sob o marcador de um educar conciliador, que estabelece acordos, congregações e alianças, a OCIAA [Office of the Coordinator of Inter-american Affairs] havia sido criada como departamento norte-americano que objetivava estimular relações de amizade entre as duas nações (Piana, 2009).

Importante canal de negociações e intercâmbio, a OCIAA permitiu introduzir certa americanização no Brasil, na cultura e educação, principalmente em torno da organização do ensino de nível técnico brasileiro (Rabelo, 2009). É nessa época que teremos forte investimento em torno de ações que formassem futuros operários para a indústria e, tal investimento, tornou possível fazer emergir o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI] e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC], ensinos de nível técnico voltados à parcela mais pobre da população (Piana, 2009).

Com a derrubada de Getúlio Vargas do poder, por volta de 1945, o Brasil passou por um período de democratização. Em torno da educação, esse movimento marcava certo conflito entre defensores da escola pública em contraponto aos que afirmavam as escolas particulares. A escola particular, defendida por seus donos e ou pela Igreja, propunha uma educação pautada em valores cristãos: criança como objeto central da educação; educação separada e diferenciada para cada sexo, formação da moral e do caráter, educar para a vida em família, pela pátria e por Deus. Já no ensino público, os argumentos sobre a democratização circulavam em torno da ideia de laicidade, ciência, ensino formal, livre e igualitário colocando, na perspectiva privada, a educação pública como uma ameaça a Deus, à família e à Pátria (Ribeiro, 1993).

Em torno das práticas sociais, sob o marcador de um educar conciliador, não haverá a anulação de nenhuma das propostas na relação entre ensino público e privado. Nas locuções em volta das práticas de governo predominam argumentos sobre a democratização e os serviços públicos, mas, na

Constituição de 1946, a questão do Estado, religião, público e privado estará contemplado no documento de forma integrada. Família, educação e cultura, por exemplo, passam a compor o mesmo título e o Artº. 167 oficializa o livre ensino de diferentes ramos “à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946). A educação enquanto dever do Estado aparecerá no Artº. 171, mantendo a regulamentação da Constituição anterior, que referia que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” (1946), mas não seria dever deles garantir a existência de vagas, acesso ou permanência, ou seja, a educação estava livre à iniciativa privada sem a oposição direta do Estado (Brasil, 1946).

A democracia parecia abrir espaço para o habitar de diferentes projetos educacionais a partir de práticas sob o marcador de um educar conciliador. O setor público formulava-se embasado no argumento da democracia como verdade também por pressão dos países externos e, através do discurso sob argumento da democracia que, por exemplo, o ensino superior brasileiro estabeleceu uma série de acordos feitos entre o Ministério da Educação e Cultura [MEC] e a Agency for International Development [AID], (Ribeiro, 1993). Conhecidos como acordos MEC-USAID, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2015a), tinham como intenção inicial privatizar as escolas públicas implantando um modelo norte americano nas universidades brasileiras e, depois, previam a contratação de assessores americanos que auxiliariam nas reformas da educação pública em todos os níveis de ensino.

A primazia sobre modificações no ensino superior, mantinha a lógica de um projeto econômico brasileiro voltado para a formação técnica de uma elite alinhada com a política norte-americana. Os acordos MEC-USAID só foram possíveis, pois, através do desmembramento do Ministério da Educação e Saúde para o Ministério da Educação e Cultura, o MEC havia ganhado certa autonomia de gestão. Essa autonomia, em consonância com uma política de Estado sob regime civil-militar, tornou possível diversas alterações no currículo escolar brasileiro em que, dentre elas, estava a exaltação de um nacionalismo e civismo que privilegiou o ensino de informações factuais em detrimento de

conteúdos que produzissem reflexão e análise (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2015a).

O que se tem por informação é que, mesmo impregnadas de um caráter negativo de doutrinação e questionadas por intensa pressão política e popular, os acordos internacionais em torno da educação expandiram a economia do país e, principalmente com a regularização e estratificação das ações governamentais do MEC, o campo da educação ampliou seus objetos de intervenção e desmembrou um saldo de dotação orçamentária destinado unicamente a seu Ministério (Lei nº. 1.920, de 25 de julho de 1953). Com a Constituição de 1967, a educação pública ampliou sua conexão com o apoio das iniciativas privadas de ensino, inclusive, através do amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, incluindo a oferta de bolsas de estudos (Constituição da República Federativa do Brasil de 1967).

É através da imposição de um regime civil-militar legitimada pela Emenda Constitucional de 1969 que teremos, também, pela primeira vez na história constitucional do país, a educação assegurada como dever do Estado (Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969). O reconhecimento da educação, como via possível de desenvolvimento econômico, acompanhou a inclusão da educação como dever do Estado em Constituição e se integrou ao movimento que instituiu a questão da obrigatoriedade da educação no nível do ensino primário (fundamental) pela Lei de Diretrizes e Bases em 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A integração entre economia, educação e obrigatoriedade, nessa época, remeteu a jogos políticos em torno da educação que aliaram, pelas jurisdições promulgadas, interesses da burguesia nacional aos de países internacionais, investindo em estratégias de intervenção social sob o caráter do dever Estatal e da obrigatoriedade do educar que davam segurança e manutenção a divergentes projetos político-econômicos (Cunha e Góes, 1996). Ideologias, monopólios, acordos, religião, público e privado, economia, direito e dever aliaram-se em torno das práticas sociais sob o marcador de um educar conciliador. O Congresso Nacional, por exemplo, fora tomado por intelectuais da classe dominante que, através dos meios de comunicação de massa, escolas, Igrejas, organizações tipo IPES [Instituto de Pesquisas e Estudos

Sociais] e IBAD [Instituto Brasileiro de Ação Democrática], formavam opinião pública instrumentalizando conceitos ideológicos de uma civilização ocidental cristã sustentada, grande parte, pelo dinheiro da embaixada americana (Cunha e Góes, 1996).

Os diversos acordos, alianças, parcerias, investimentos e negociações desenvolvidos no contexto daquela época, sob o marcador de um educar conciliador, produziram práticas sociais que instituíram certas rupturas no modo como a educação se organizou enquanto política nacional a partir da metade do século XX. A época de ditadura civil-militar, entre a década de 1960 e 1980, permitiu a oficialização de diversos vínculos entre as políticas de educação<sup>VI</sup>, a economia, o mercado internacional e o mercado local sob o argumento de desenvolvimento do Brasil como Estado. Nesse processo de construção da educação no país, a parceria entre instâncias públicas e privadas, tanto nacional quanto globalmente, permitiu, a partir desse momento, certa transformação em torno das práticas sociais, esboçando transformações na racionalidade do educar.

Sob o marcador que nomeamos como de um educar alinhavador, produzido a partir de um contexto social que afirmou como verdade a educação como potente estratégia Estatal para o desenvolvimento nacional, as práticas sociais a partir do fim do século XX operavam as ações educativas como um dos possíveis pilares de sustentação e desenvolvimento do Brasil. Com isso, ao fim de um regime político de ditadura civil-militar, a educação ganhava contornos mais definidos no que se referiam a seus métodos, técnicas e instrumentos governamentais, tanto de reflexão, quanto de administração.

A busca por uma política Estatal mais consistente, que operasse sobre toda a vastidão da problemática educacional e abrangesse a população como um todo, atraía a atenção do governo para a criação de um Ministério específico. Em 15 de março de 1985, pelo Decreto nº. 91.144, houve um novo desmembramento e o Ministério da Educação e Cultura se difundiu em dois

---

<sup>VI</sup> Estima-se que hajam, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 976 escolas públicas brasileiras com nomes de presidentes do período da Ditadura (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2015b).

Ministérios específicos e autônomos. A criação do Ministério da Educação foi justificada por conta do “crescimento econômico e demográfico do País, expansão da rede escolar e universitária, complexidade cada vez maior dos problemas ligados à política educacional, nas suas diferentes funções no desenvolvimento nacional” (Decreto nº 91.144, de 15 de Março de 1985).

Em torno da construção da educação e do direito à educação no Brasil, a criação de um Ministério específico acompanhou, pela primeira vez na história constitucional do país, a inserção da ideia de Estado Democrático de Direito e da noção de Direito Social no documento de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). Através de práticas sociais, sob o marcador de um educar alinhavador, a afirmação da educação como Direito Social, previsto para o todos os cidadãos brasileiros sem quaisquer formas de discriminação, abria campos de possibilidade de costura entre desenvolvimento nacional e educação.

As práticas sociais que se esboçaram sob o marcador de um educar alinhavador, ao fim do século XX, permitiram a operacionalização de diversos elementos cerzidos, dentre os quais destacamos: as produções estatísticas, a noção de cidadania, de trabalho, obrigatoriedade, direito, economia, território e instâncias públicas e privadas. Esses elementos, os quais serão desenvolvidos mais à frente na escrita, estariam envolvidos nas propostas políticas do campo da educação que seriam formuladas após 1988 em torno do desenvolvimento e sustentação do Estado brasileiro.

#### **4. Educação: estratégia de desenvolvimento e sustentação do Estado**

Até então, as análises que percorremos através das práticas sociais em torno da construção da educação e do direito à educação no Brasil, desde 1500 até a Constituição Federal de 1988, tornaram possível acompanharmos os deslocamentos pelos quais os campos aqui de estudo foram sendo produzidos enquanto instituições, objetos de saber, estratégias de governo, de desenvolvimento e de sustentação do Estado brasileiro. A educação, desde um período onde sequer havia essa noção no dicionário da língua portuguesa, foi sendo construída em trajetos não lineares na articulação em torno daqueles que exerciam certo monopólio econômico, político, ideológico e religioso de

cada época. Da não existência enquanto estratégia argumentativa, a ideia de educação foi forjando-se sob diversos formatos ganhando status de instituição, disciplina, tornou-se campo de trabalho e de proposição política, até afirmar-se como estratégia oficial do Estado brasileiro, seja pela criação de um Ministério próprio, seja por sua inclusão na Constituição Federal de 1988 como Direito Social.

Distante de representar uma proposta única de governo ou de sociedade, as construções das práticas educativas e do direito à educação no Brasil, até esse momento, foram marcadas por embates que envolveram uma série de sujeitos, dentre eles, soberanos, religiosos, senhores de engenho, fazendeiros, políticos liberais, conservadores, burgueses emergentes da indústria, intelectuais, militares, representantes de instituições públicas, privadas, movimentos políticos, sociais, intelectuais do ensino superior (público e privado) e de instituições científicas.

Desenvolvendo tons institucionais, principalmente a partir do século XX, as ações educativas, desde o período colonial, compuseram-se como estratégias essenciais na manutenção de hierarquias sociais no Brasil, diferenciando soberanos e escravos, burguesia e camadas populares, elite e população, seja através do modo como o acesso e os tipos de serviços eram dispostos e pensados, seja pelo investimento que se fazia, ou não, a específicos níveis educacionais. A manutenção de uma estrutura social, oficialmente pautada pela prática da escravidão, por mais de 388 anos, mostra que as ações educacionais na história do país compuseram-se auxiliando na organização, gestão e validação de intensa estrutura social desigual que constituiu a nação.

A indiferenciação no período colonial entre o que era Estado e o que era Igreja, referente a quem detinha posse da riqueza, do território e exercia a condução dos sujeitos, foi tomando formas de Estado e sendo esculpida principalmente depois da chegada da Coroa Portuguesa no país do início do século XIV. É a partir desse período, que as ações de educação começam a serem racionalizadas enquanto estratégia de governo, pois a própria noção de Estado brasileiro tomava contornos oficialmente definidos. Desde a primeira Constituição em 1824, até a última em 1988, o país fora sendo construído sob

lapidações jurídicas que moldaram sua organização, gerenciamento e atribuições centradas sempre na figura de uma autoridade.

Inicialmente delegada a um Príncipe Real, para em seguida ser incumbida aos chamados representantes do povo brasileiro, o Estado, enquanto estrutura de gestão, fora sendo conformado tendo como princípio fundamental a soberania nacional. Nesse percurso, as ações de educação acompanharam e foram indissolúveis dos processos de construção nacional que deram forma aos Estados, municípios, ao Distrito Federal e o país como um todo. Será em 1988, na Constituição promulgada, que pela primeira vez teremos a descrição do Brasil como um Estado Democrático de Direito. Essa democracia, relativamente questionável quando situada no processo histórico de constituição extremamente desigual do Brasil, falava de um povo que, apesar de ser considerado no documento como soberano, fora sendo administrado ao longo dos séculos por quem detinha o monopólio político e econômico do país.

As ações educativas, desde suas iniciais práticas sustentadas por grande parte de violência e dominação, tornaram possível a emergência de núcleos de catequese como base de formação da colônia, até a criação de aldeias educadoras que se tornaram centros irradiadores de povoamento e esboço das futuras metrópoles. Através de práticas homogeneizadoras, que incidiram sobre a diversidade de povos e costumes, a educação produziu-se conectada a específicos modos de gerenciar os sujeitos sob percursos não múltiplos. Inicialmente, pela conexão entre religião católica e trabalho, para depois abrir campos de possibilidade para a coexistência de diferentes projetos educacionais, a educação serviu como ferramenta de fortalecimento de um molde específico de Estado correlacionado às elites do país.

Discussões sobre democracia, Estado justo e laico e liberdade, compuseram os argumentos de governo, mas, no Brasil, esses argumentos serviram muito mais para justificar estratégias de ação contra os opositores políticos do que para desenvolver serviços universais e de acesso gratuito a todos. Os discursos sobre um ensino laico e Estatal, por exemplo, surgiram em um momento em que se queria destituir o poder econômico e político da Igreja e, não necessariamente, fora por causa de uma preocupação com a instrução

do povo. A educação como direito de todos fora adicionada na jurisdição do país desde a Constituição de 1934, mas, de acordo com as trajetórias de governo evidenciadas no capítulo anterior, até mais da metade do século XX, as ações sobre a educação mantiveram-se de pouca relevância nas iniciativas governamentais para além dos documentos, discussões e explanações políticas retóricas.

A produção de um sistema educacional com funções bem definidas de cada classe social e o posterior desenvolvimento de uma educação pública apenas de nível superior, legitimaram a estratégia de fortalecimento da classe nobre burguesa. Os argumentos sobre a construção de uma educação pública no Brasil por muito contribuíram para a afirmação de certo monopólio político, defesa da propriedade e legalização de projetos elitistas. Esses projetos mantiveram a elite no cerne da posse sobre a formação de nível superior e, mesmo que o investimento no ensino básico gratuito tenha sido pouco, fora suficiente para acalmar as reivindicações populares e tiveram um menor custo às elites do que se alterassem a distribuição de renda ou as relações de poder.

Haverá por isso, talvez, na história do Brasil, uma exacerbação dos discursos sobre o ensino público em sobreposição aos debates sobre o ensino privado e a iniciativa particular. Anular a incidência de debates e discussões sobre os serviços privados e a iniciativa particular, permitiu certa perpetuação e livre funcionamento das instituições financiadas pela elite e pela Igreja. É importante lembrar que, no início da história do país, a ideia de público e privado sequer existia, já que pela educação se operacionalizava a garantia apenas dos desejos privativos do soberano e da Igreja. À medida que se forjou certa unidade nacional no país e o crescimento demográfico intensificou-se, o debate sobre a construção de um ensino público começou a se tornar interessante e necessário. Essa relevância se deu, também, porque o uso do argumento da democracia e da universalidade do ensino tornava possível ao Estado incidir sobre o gerenciamento do povo, das classes populares e, posteriormente, sobre a população como um todo, inclusive, aliando o raciocínio da democracia à estratégia da obrigatoriedade.

Desnaturalizar, através da história, a construção da educação e do direito à educação no Brasil, permitiu evidenciar um longo processo no qual as

práticas educativas foram sendo moldadas e conectadas a discursos que antes se utilizavam do educar para manutenção de tradições e instrumentalização do trabalho, para então dominar instruções sobre o ensino como via de formação e sustentação de uma nação. Sendo operacionalizada de forma bem prolixa, as práticas do educar se conduziram, não necessariamente por intensões afirmadas, até tornarem-se instrumentos representantes diretos do desenvolvimento nacional.

A educação, até o final do século XIV, não era algo lucrável, mas, através de suas práticas, era possível incidir na produção de corpos produtivos, econômico e catolicamente úteis. Com a criação de cursos superiores, a educação tornou-se via para o lucro de uma pequena parcela da população que monopolizou profissões, com rendas consideráveis, sustentadas pelo ensino superior incluindo cargos políticos, intelectuais e de administração do país. O grande impulso da industrialização, as regulamentações do mercado de trabalho e a abertura da economia para o capital internacional, acompanharam as práticas sociais em torno da educação, que também tornou possível a instituição do ensino profissionalizante de nível técnico voltado para a indústria e sindicatos. Esse último molde de formação, assim como as discussões sobre educação integral, manteve-se direcionado à parcela mais pobre da população.

A manutenção de serviços públicos educacionais, sob formatos específicos de acordo com a condição socioeconômica, parecem questões históricas que se afiguram como marcantes na construção da educação e do direito à educação no Brasil. De maneira esquemática, esses movimentos acompanharam a forma como, inicialmente, o saber ler e escrever era privilégio de poucos, até o momento em que ser cidadão com acesso à educação, em todos os níveis do ensino, estava diretamente relacionado a um sufrágio masculino universal (homens livres com específica renda e idade). Essa anterior universalidade cidadã centrada no homem se ampliou e passou a incluir outros sujeitos sem deixar de situar certo modelo desejado pela educação: sujeitos em moldes elitizados, voltados ao comércio, proprietários, que valorizassem a riqueza em detrimento da fé, preocupados com seus próprios desejos e que racionalizassem sob certo individualismo.

Todos esses elementos positivadores – modelos, desejos, conduções, direcionamentos, inclusões, moldes – que a educação agrupou ao longo do processo histórico num grande mecanismo central, destinado a delimitar o que interessava a cada contexto social, em termos de cidadania, teve, sem dúvida, suas funções locais e táticas. Se situarmos que, por longo tempo, o poder econômico e de gestão do país era transmitido pela herança, organizado em torno de alianças familiares e de nomeações dos que nomeavam a si próprios, em termos de aquisições, construções e de acesso a diferentes esferas sociais, torna-se possível identificar que a produção de modelos ou identidades desejadas pela educação tinha a produção do que poderíamos chamar de benefício do locutor<sup>VII</sup>.

Os diferentes locutores em torno da construção da educação e do direito à educação no Brasil como, por exemplo, foram os representantes do Estado, políticos e intelectuais, mesmo que propusessem questionamentos sobre as políticas de educação que sustentavam privilégios, suas colocações pouco incidiram sobre as ações que foram executadas na superação desses privilégios. Produzir políticas de educação remete situar o próprio sujeito locutor como objeto de saber possível e isso requer pensar as condições históricas e localizar uma série de coisas complexas, nas quais esse sujeito está inserido, que se incluem conflitos, embates profissionais, religiosos, morais, políticos, de classe, modalidades de saber e, finalmente, toda uma série de verdades aí envolvidas.

A partir da análise aqui proposta, foi possível acompanhar o processo pelo qual as verdades do educar vão instituindo, desde moralidades e comportamentos rígidos ou homogeneizados, manutenção de tradições e monopólios político-econômicos, até afirmações sobre a ciência, o progresso e a democracia como horizonte social. Civilidade, patriotismo, formação física e superioridade intelectual, entre outras verdades, contornaram uma valorização cada vez maior em torno da educação, situando-a no cerne de problemas

---

<sup>VII</sup> Fazemos uma analogia ao uso do termo utilizado por Michel Foucault no livro “História da sexualidade - A vontade de saber” que, ao argumentar sobre a hipótese repressiva, denominou de benefício do locutor a forma como os elementos negativos da interdição sobre o sexo (proibições, censuras, inexistência, mutismo, etc.) seriam somente algumas peças dentre outras que teriam uma função local e tática numa incitação discursiva, numa técnica de poder (Foucault, 2007, p.12).

políticos e econômicos da população, até sua constituição como ciência autônoma. Em meio a tantas verdades, os questionamentos sobre os privilégios em torno das políticas de educação propostos pelos sujeitos locutores, a nosso ver, requereram certo cuidado, pois desestabilizar as verdades, que sustentavam a educação brasileira, era também questionar a própria posição que se ocupava nas disputas sociais.

Longe de serem estáveis, as diferentes posições de locutores em torno da construção da educação e do direito à educação no país, também foram forjadas por incidência e pressão dos países estrangeiros em torno da produção de uma educação pública no Brasil. Ao evidenciar a educação como potente estratégia de governo para o desenvolvimento nacional, o argumento da democracia abriu espaço para uma série de acordos econômicos através do Ministério da Educação, nacionais e internacionais, que expandiram a rede escolar e universitária, principalmente, entre a década de 1960 e 1980. Essa expansão produziu complexidades e problemas na relação entre educação e formação do Estado, que tinham suas soluções localizadas nos diversos vínculos que foram sendo estabelecidos entre instituições de iniciativa pública e privada, tanto local, quanto globalmente.

É através desse arranjo que, em torno da década de 1990, as práticas sociais em torno da construção da educação e do direito à educação no Brasil se alteraram e passaram a esboçar nuances de um novo marcador educacional que emergia enquanto operador social: um educar alinhavador<sup>VIII</sup>. Através das práticas sociais, sob o marcador de um educar alinhavador, tornou-se possível articular, não só divergentes projetos de sociedade e de estratégias no desenvolvimento e sustentação do Estado Democrático de Direito que emergia, mas também, principalmente através da noção de inclusão social, certa aproximação das políticas de educação com as de assistência social.

As especificidades da aproximação da educação com a assistência social, que desenvolveremos na escrita do capítulo à frente, foi também

---

<sup>VIII</sup> O uso da palavra alinhavador (dicionário: *sm* O que alinhava) foi escolhido para nomear certa racionalidade em torno das práticas sociais que parece emergir, por meados dos anos 1980, em meio a educação. Conjugação do verbo alinhavar (*cezir, coser e costurar*), utilizamos esse termo como analogia ao processo por entre as práticas sociais em torno do educar que articulou a educação a diversos elementos e campos de saberes para operacionalizá-la como fora, por exemplo, como a estatística e a economia.

possível devido a toda uma aparelhagem educacional que se constituiu formulada com base na noção de Direito Social à educação, que fora incluído na Constituição Federal de 1988. Essa inserção produziu campos de possibilidade, através das práticas sociais que dela derivaram, de costura do campo da educação a diversos elementos, dentre os quais destacamos: as produções estatísticas, a ideia de cidadania, trabalho, obrigatoriedade, direito, economia, território e as noções de público e privado.

#### **4.1 Desenvolvimento do Estado brasileiro: um educar alinhavador**

Até este momento, as práticas sociais em torno da construção da educação e do direito à educação no Brasil haviam operado, entre Estado e os sujeitos que compunham a nação brasileira, objetos de disputa e de acordos entre diferentes projetos de sociedade. A Constituição Federal de 1988, emergindo após um longo período de regime governamental autoritário, afirma, através do documento formulado pelos representantes do povo brasileiro, a instituição, pela primeira vez na história do país sob essa titulação, de um Estado Democrático de Direito. É através dessa específica intenção democrática que se criam os Direitos Sociais que, dentre eles, se incluiu o direito à educação.

As instituições educativas desta época estavam sendo colocadas no cerne do desenvolvimento nacional. Por práticas sociais, sob o marcador de um educar alinhavador, a ação de incluir a educação como via de desenvolvimento e sustentação do Estado brasileiro operacionalizou a costura, através da noção de Direito Social, entre diversos campos de práticas sociais dos quais destacamos: a produção estatística, a ideia de cidadania, trabalho, obrigatoriedade, o campo de saber do direito, da economia, a noção de território e as de público e privado.

De acordo com Cury (2007), a emergência da educação como Direito Social na Constituição de 1988 emerge em meio um crescimento econômico e demográfico do país, em que a expansão da rede escolar e universitária conectava-se à complexidade de uma sociedade fabricada globalmente. Mercado nacional e internacional fundiram-se em meio à criação das políticas de educação desta época. Frente a essa verdade como horizonte social, a

produção de uma sociedade globalizada afirmava a importância de alteração nos processos de ensino para que esses se conectassem, principalmente, em torno da ciência que se incorporava velozmente ao mundo macro ou micro da produção nacional e internacional.

Para alterar o contexto educacional era necessário mapeá-lo. Para isso, as estatísticas emergem como estratégia de reconhecimento do aparelho educacional de Estado, que se havia constituído até então: estudos técnicos, recenseamentos e cálculos ofereceriam subsídios às tomadas de decisões com relação às políticas educacionais. Contudo, o que não se esperava eram os resultados obtidos. As estatísticas situaram o modo como a construção da educação no Brasil havia se produzido por um processo histórico-educacional visivelmente seletivo e elitista. No campo do ensino público, essa educação seletiva havia permitido materializar diversas políticas educacionais, que operavam por uma lógica da descontinuidade administrativa, não sustentando mudanças sociais em longo prazo, devido ao próprio modo inoperante com que elas eram efetivadas (Cury, 2007).

O reconhecimento das disparidades sociais em torno da educação brasileira por acadêmicos e profissionais da área da educação, produziram neles o desejo de luta pela garantia de melhores condições de ensino e de aprendizagem. Desenvolver a educação no país era situá-la em comparação com a de outros países, principalmente os considerados de primeiro mundo. Através dessa comparação, definiram-se metas e resultados que, por práticas sociais sob o marcador de um educar alinhavador, inseriram a educação como Direito Social cerzida ao mercado nacional e internacional.

Os países modelo para o Brasil sustentavam-se pela lógica das metas e dos resultados, com foco na economia, em que o desenvolvimento do setor público em uma área específica, aqui da educação, estava diretamente atrelado aos fundos monetários que a ele se destinavam. Produzir um sujeito da educação em uma sociedade globalizada referia-se à fabricação de políticas públicas que atuassem sobre a oferta e proteção de determinados direitos. Esses direitos remetiam a específicos moldes de cidadania formatados globalmente (Cury, 2007).

É nessa lógica, que a conexão entre educação e a noção de cidadania, vinculada diretamente ao exercício do trabalho, materializou-se na Constituição da República de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Na Constituição, o direito à educação aliou-se à busca por produção de um sujeito considerado cidadão e qualificado para o trabalho, algo anteriormente não presente constitucionalmente nos capítulos que descreviam o direito à educação. Apesar de entrar nas jurisdições como uma verdade, vinculada ao direito à educação, a noção de cidadania é um termo recorrente, contudo não tem seu significado explicitado na Constituição e nem na LDBEN, abrindo possibilidades para um entendimento que é subjetivo.

Cidadania, exercício da cidadania e cidadania do educando aparecem como termos associados a uma suposta “formação comum indispensável” (p.14) para o educando brasileiro. Nos documentos a cidadania é considerada fundamento inerente à constituição do Estado Democrático de Direito, alvo privativo da União em termos de legislação e protegida juridicamente sempre que se torne inviável seu exercício. Além disso, em torno das práticas educativas, entende-se que a Filosofia e a Sociologia são conhecimentos necessários para o exercício da cidadania (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Já a noção de trabalho aparecerá, em média, 25 vezes na LDBEN e 92 vezes na Constituição de 1988 e, no vínculo entre educação e produção da cidadania, situa as ações educativas principalmente como via para preparação básica, progresso e qualificação para o trabalho: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, p.7). Orientar para o trabalho, preparar geral para o trabalho, habilitar profissionalmente, integrar diferentes formas de trabalho, educação especial para o trabalho, incentivar o trabalho e conduzir um “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, p.20) são diretrizes que embasam o modo como as políticas, nos diferentes níveis educacionais, são oficialmente atravessadas pela noção de trabalho como verdade na produção do direito à educação depois de 1988. Os atravessamentos da noção de trabalho e cidadania na

educação implicam, também, incidir sobre a forma como os currículos devem ser pensados em seus conteúdos e sistemas de ensino (Brasil, 2005).

A incitação institucional do Estado sobre as políticas de educação articularam explicitamente cidadania e trabalho em torno da fabricação do direito à educação no Brasil. Em meio a esse processo Freitas (2008) discute, com base na LDBEN, a forma como começa a ser produzida a ideia de 'educação básica' no contexto nacional, diretamente atrelada ao alinhamento entre o campo do trabalho, à cidadania e a noção de obrigatoriedade. Incitativamente acumulando detalhes em torno da construção do direito à educação no país, a ideia de obrigatoriedade compôs explicitamente o texto constitucional de 1988, tornou-se prioritária no Plano Decenal de Educação para Todos/1993, no Plano Nacional de Educação/2001 e no recente Plano de Desenvolvimento da Educação Básica [PDE].

Educação básica, obrigatoriedade, trabalho e produção de um sujeito cidadão, operaram como verdades em torno de um educar alinhavador que, sempre comparando às políticas do Brasil com a de outros países, situava na educação básica a estratégia do Estado para desenvolver-se e sustentar-se enquanto país independente. É interessante destacar que a obrigatoriedade de ser educado, e de o Estado prover serviços gratuitos para isso, se refere apenas ao nível do ensino fundamental. No nível médio, a Constituição de 1988 previa "II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade" e com a Emenda Constitucional nº14, de setembro de 1996, alterou-se a escrita do inciso tornando menos efetivo o compromisso do Estado com a futura incorporação gratuita e universal desse nível de ensino (Oliveira, 1999).

O que se tem por materialização é que, mesmo que não tenha enfatizado em suas diretrizes estratégias de futura gratuidade e universalidade em todos os níveis de ensino, a ideia de Direito Social à educação incluído na Constituição de 1988 abriu campos de possibilidade para que o Estado regulador produzisse certa normatização que, em ação, possibilita manusear a educação via políticas públicas entre um campo que pode ir desde a justificativa de um direito até a imposição de uma compulsoriedade. Ao afirmar no Art. 207 o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo, a Constituição de 1988 estabeleceu uma regulação que permite governar tanto

as crianças e adolescentes, como suas famílias, sociedade e o próprio Estado, na articulação direito-dever sob a possibilidade, até, de eliminação de obstáculos para essa ação (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

De acordo com Pinto (1999), a estratégia de normatização sustentada pelo argumento de redemocratização da Constituição de 1988 permitiu, por meio da justificativa do direito universal, inserir, classificar, dividir e nomear diversos grupos com direitos específicos e diferenciados: “cidadão é homem, mulher, índio, criança, adolescente, filho adotado, idoso, carente, inválido, deficiente físico, a mãe, o pai” (p.53). Sob a justificativa de assegurar a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça em torno da nação, o documento seria a materialização de uma “Constituição cidadã”, pois nomearia os sujeitos anteriormente marginalizados socialmente e, portanto, reconheceria as inclusões e exclusões ocorridas ao longo da história do país (Pinto, 1999).

No campo da educação o documento de 1988 é considerado o que mais alinhou recursos e especificou a redação em torno da declaração do direito à educação. As legislações presentes afirmaram a importância das ações do educar em torno do Estado e, pela via do direito, introduziram uma série de regulamentações, diretrizes, artigos e parágrafos, que aperfeiçoaram o modo como se articulou educação e governo a partir de 1990. Além de aliar Estado e família em torno do dever e do direito à educação, com a colaboração da sociedade, em termos de inovação, o documento de 1988 é o primeiro que explicita os recursos possíveis de serem acionados caso haja necessidade de obrigar o Poder Público a cumprir o seu dever (Oliveira, 1999).

Essa complexificação e ampliação jurídica em torno do direito à educação tiveram como efeitos uma série de solicitações pelos representantes da sociedade civil, através do judiciário, que impuseram ações em prol da garantia das leis, principalmente amparadas pelos seguintes mecanismos: mandado de segurança coletivo, mandado de injunção e ação civil pública. Esses recursos, ao vincularem justiça e educação, impuseram uma série de ações através de liminares, principalmente, relativas à garantia de vagas para os alunos nas escolas (Oliveira, 1999).

As liminares deram conta, também, da interdição de instituições educativas devido à infraestrutura precária, denúncia por infrações que envolviam a cobrança de taxas e/ou documentos indevidos, pela negativa de renovação de matrícula a alunos repetentes, medidas contra escolas que fecharam sem autorização do Estado, liminares para autorizar a matrícula de alunos fora da idade ideal, denúncia pelo excesso de alunos por sala de aula, para garantia de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde, entre outros (Oliveira, 1999).

Os tensionamentos produzidos a partir da Constituição, envolvendo justiça e educação, também tornaram possível emergir diversos movimentos sociais e debates públicos em prol da garantia de efetivação dos Artigos previstos em lei, como é o caso do Movimento Pró-Educação, que reivindica vagas em escolas públicas, assim como ações em torno da baixa formação dos professores, referente às pedagogias inadequadas e sobre os padrões de qualidade em torno do direito à educação (Oliveira, 1999). A questão do padrão de qualidade, constante preocupação dos movimentos sociais e debates em torno da educação, evidencia o modo no qual a economia alinhou-se de forma potente à produção da educação como Direito Social a partir do fim do século XX.

De acordo com Lockmann (2013), será em torno desse momento que poderíamos pensar na emergência de um modo de governar de inspiração neoliberal no Brasil. O discurso da redemocratização nacional surgiu entre embates políticos que evidenciaram uma forma mais intervencionista de governar e outra mais liberal. O Brasil, quando comparado a outros países como Alemanha ou Estados Unidos, no que se refere ao modo neoliberal de governar a população, apresentou suas especificidades. Não podemos dizer que houve uma prática homogênea de governo dos sujeitos no país a partir desse período, mas sim, se manteve as disputas, tensões, contradições e disparidades de poder, tendo como centralidade o manuseio dos Direitos Sociais dos governados integrados ao livre mercado, à economia e as jurisdições Estatais.

Essa estratégia política, de inspiração neoliberal, apresentou tessituras em torno da construção da educação e do direito à educação que remeteram a

determinadas noções inseridas nos planos e programas de governo atuais. Eficácia, melhoria, levantamentos, censos, padrões de qualidade, expansões, fontes, recursos, erradicações, qualificações, profissionalizações, inserções, melhorias de desempenho, empreendimentos e atualizações sustentam, pelo uso de uma razão neoliberal, a forma como o livre mercado e a economia passam a introduzir-se nas práticas educacionais sob a justificativa do Direito Social.

Via Ministério da Educação, em articulação com as diretrizes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [FUNDEB], a produção do direito à educação potencializou a operacionalização de diversas questões econômicas ao instituir um fundo, advindo de impostos e transferências, disponível para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para manutenção e desenvolvimento do ensino nos seus territórios. O FUNDEB, antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério [FUNDEF], instituiu um fundo para a educação nacional garantindo certa autonomia das políticas de educação. Tornar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, por parte do Estado, requeria recursos que pudessem mantê-lo e desenvolvê-lo e foi nessa perspectiva que se criaram os fundos (Cury, 2007).

A conexão com a economia aliou os interesses do Estado na educação e permitiu subsídios para o financiamento desses interesses. A Constituição Federal de 1988 havia definido diretrizes para a educação no país e, longe de serem diretrizes estáveis e inalteráveis, é possível acompanhar a forma como, através da alteração do predecessor FUNDEF para o FUNDEB, uma série de modificações em torno da redação da Constituição, através de Emendas Constitucionais, foram sendo realizadas. Nesse processo de manuseabilidade política para operacionalização do FUNDEB pelo Estado, dentre as diversas modificações, houve a alteração na Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; se revogou os dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996; 10.880, de 9 de junho de 2004; e 10.845, de 5 de março de 2004 (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007).

A questão econômica alinhavou-se à educação, instituindo-se, não apenas pela afirmação de um fundo, possível pela manuseabilidade política em

torno da Constituição, mas também através dos arranjos que envolveram campos Ministeriais, seja pela afirmação em lei federal de um piso salarial para os profissionais da educação escolar pública ou pela lei que dispõe sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica. Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, por exemplo, alinhavaram-se pelo salário mínimo, que passou a ser identificado como algo que deveria ser capaz de atender o sujeito e sua família (incluindo a educação que foi descrita na redação como necessidade básica e vital dos mesmos) (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). As estratégias de costurar a operacionalidade dos Ministérios em prol de um desenvolvimento e sustentação do Estado brasileiro, falam de práticas sociais sob o marcador de um educar alinhavador que, também, tornaram possível a integração da educação com outras esferas de governo como tática de gestão Estatal.

O território, organizado pela divisão entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, incluiu-se como outra estratégia de gestão, tornando-se referência na operacionalização da educação no país pela integração entre economia, educação, geografia e gestão. O impacto da organização da educação por uma lógica territorial na garantia do acesso à educação, alterou a forma como os sistemas de ensino, seus financiamentos (impostos e fundos), padrões de qualidade e de oportunidades foram aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil, nos diferentes territórios. Programas de alimentação e de assistência à saúde, a assecuração do ensino obrigatório e o salário-educação, por exemplo, têm suas cotas orçamentárias de acordo com a arrecadação da contribuição social obtidas pelas esferas estaduais e municipais de cada região (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Pela via do financiamento, seja pela União, Estados, Distrito Federal ou Municípios, o acesso ao Direito Social à educação no Brasil através dos mais variados programas, alinhou educação e economia sustentando-se, também, pelos vínculos estabelecidos entre instâncias públicas e privadas. Desde a Seção I - da Educação - na Constituição de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado, o ensino no país foi oficializado através de

uma série de diretrizes que vincularam a ideia de público e privado, incluindo o alinhamento com escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III – (...) coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (...);

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: (...) cumprimento das normas gerais da educação nacional (...) e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei (...);

§ 1º - (...) bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública (...);

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

A constituição de uma aparelhagem educacional, através de práticas sociais sob o marcador de um educar alinhavador, produziu argumentos de coisa entre a ideia de público e privado, em torno do direito à educação, marcando formas nas quais as práticas educacionais foram se constituindo no Brasil. Público e privado articularam-se através da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oficializando um Estado que se sustenta e se desenvolve, dentre os diversos elementos, através de práticas de garantia de direito à educação amparadas pela coexistência de duas esferas:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A articulação entre público e privado na CF e na LDBEN marcou a presença dessas esferas no ensino brasileiro e oficializou um Estado Democrático de Direito, que sustenta ações de garantia de direito à educação, por práticas educacionais, que fazem coexistir dois campos do educar como um dos pilares de desenvolvimento e sustentação da nação. Entretanto, como apontaremos de forma mais detalhada no próximo capítulo, as políticas que serão produzidas em torno do Direito Social à educação após a promulgação desses documentos, sob a justificativa de modificação do processo histórico de desigualdades educacionais no Brasil, irão incidir massivamente apenas sobre uma dessas esferas discursivas, a saber: a pública.

É nesse panorama que, através da análise dos documentos de pesquisa e pelo uso da história produzido até então, arriscamos apontar sobre como, a partir da inserção da noção de Direito Social à educação pela Constituição Federal de 1988, e a constante produção de discursos sobre a redemocratização do país, produzir-se-á o que nomeamos como certa primazia do público e supressão do privado nas ações Estatais. A primazia do público vai se constituir por uma excessiva produção pelo Estado, a partir de 1980, de práticas sociais que exacerbam a necessidade de modificação da esfera pública, ou situam as políticas públicas como centrais nas modificações sociais, ao mesmo tempo em que suprimem ações sobre a iniciativa privada/particular na produção de estratégias de superação das desigualdades educacionais.

Intervir massivamente na esfera pública, ao mesmo tempo em que realiza de modo pouco vigoroso ações de regulação da iniciativa privada/particular, remete a certa estratégia política, que esteriliza questões importantes de materialidade histórica em torno de como a produção de desigualdades no Brasil fora se produzindo na articulação entre público e privado. Essa esterilização histórica, a qual discorreremos a seguir, torna-se possível nesse contexto social também por causa da junção de elementos que compõem o marcador de um educar alinhavador, que articulou a ideia de Direito Social com a noção de cidadania, trabalho, obrigatoriedade, o campo de saber do direito, da economia, a noção de território e dados estatísticos como

forma de sustento e afirmação da necessidade de políticas públicas para o desenvolvimento do país.

A afirmação da via pública como central para a modificação das desigualdades sociais e como ferramenta de desenvolvimento do Brasil, no campo da educação, será fundamental para pensarmos a aproximação das práticas sociais de educação com a Política Nacional de Assistência Social. Antes de entrarmos nas especificidades da aproximação entre educação e assistência, julgamos ser importante retomarmos alguns pontos históricos e documentais para sustentar nossa proposta de discussão por entre a ideia de primazia do público que se forjou como imperativo nas práticas sociais de governo a partir dos anos 1980.

## **5. Direito Social à educação: primazia do público e supressão do privado**

Pela leitura do processo histórico do Brasil apresentado nessa dissertação, em torno da construção da educação e do direito à educação, colocamos na escrita sobre a forma como a noção de público nas práticas sociais foi recorrente nos discursos sobre a gestão dos sujeitos desde meados do século XVIII. Ao longo dos anos, até o início do século XXI, a noção de público esteve constantemente presente, seja em uma preocupação do Estado sobre o povo, em que a noção de público/povo era quase indissociável, até a noção de público integrar-se como uma esfera onde se encontrariam serviços do Estado permeados por liberdade, laicidade, cientificidade, gratuidade, igualdade e democracia.

A ideia de público também permitiu a criação, por parte do Estado, de instituições educacionais específicas, como foi o caso das escolas divididas pela questão socioeconômica do século XIX, abriu campos de possibilidades para pactos e tratados internacionais e foi colocada como uma ameaça a Deus, à família e à Pátria nos discursos das instituições privadas de cunho religioso e aristocrático que se posicionavam contra as de caráter público, laicas e democráticas, na metade do século XX. De acordo com Bonamino (2003), as discussões sobre o setor público e o setor privado, na gestão do Estado à educação, esteve presente ao longo da história republicana sobrevivendo de

modo privilegiado aos aspectos que diziam respeito ao financiamento e às doutrinas que deveriam sustentar o ensino.

A presença da iniciativa particular/privada no campo da educação já é localizável há anos; contudo, na história do Brasil houve, a partir de nossa análise, uma exacerbação das ações e argumentos do Estado sobre o campo público, em sobreposição às iniciativas que interviam no privado/particular. Marcando, principalmente, a partir de 1988 na Constituição do Estado a existência de duas grandes esferas de ensino, a pública e a privada, essa distinção na CF e na LDBEN abriu campos de possibilidade para intervenções dos governos sobre esses campos. Contudo, apesar do Estado se sustentar sobre essa dualidade, sua intervenção incisiva no campo da garantia do direito à educação pela justificativa do Direito Social, será massivamente sobre o âmbito público ao mesmo tempo em que deixará os sujeitos que acessam as iniciativas privadas relativamente livres sem oposição direta do Estado.

De acordo com Cury (2006), a educação nacional não é marcada apenas pelo vínculo entre público e privado, mas também, “em torno da distinção entre dois grandes ‘gêneros’ de escola: a livre e a regular” (p.2). A escola livre não é juridicamente cerceada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estando fora dessa regulamentação educacional. Por ser livre, ao mesmo tempo em que é oficializada pelo Artigo 5, inciso XIII, da Constituição de 1988, os certificados que os cursos dela emitem não possuem valor oficial, mas têm valor de mercado. Escolas de línguas, culinária, natação, técnicas de computação, entre outras, se inserem como um dos dois campos de ensino no país que são necessários ser distinguidos quando se discute as práticas sociais em torno do direito à educação ou o direito à educação ‘escolar’.

No Plano Nacional de Educação [PNE], a articulação entre instâncias públicas e privadas em torno das discussões sobre a garantia do direito à educação ‘escolar’ sempre esteve presente. O PNE, previsto no Art. 214 da Constituição de 1988, se propõe a trazer concepções e proposições das Conferências Nacionais de Educação. Através desse levantamento, são construídas metas para o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino [SASE] que alinham planos de

educação dos estados, Distrito Federal e municípios para as políticas educacionais nos próximos dez anos (Ministério da Educação, 2014).

No último Plano, recentemente oficializado pela Lei nº 13.005 (2014), é possível visualizarmos como os discursos em torno da garantia do direito à educação na esfera pública são situados como problemáticos e que requerem intervenções: a educação pública enfrenta desafios, precisa ser articulada, necessita fortalecer seus sistemas educacionais, expandir, melhorar a qualidade do ensino, ampliar o número de alunos atendidos, regular pactos entre os entes federativos, integrar setores públicos e atores sociais e mobilizar estrategicamente os sujeitos, já que incidir sobre ela se localiza como “virtuoso marco no destino do nosso País”, no avanço da universalização da etapa obrigatória e na qualidade da educação pública (Ministério da Educação, 2014, p.6).

A prolixidade com que fala sobre o campo público, capaz de ser operacionalizada também por causa do argumento dos Direitos Sociais que a embasa, obstina-se em detalhar os discursos e fazem funcionar a ideia de educação pública como potente ferramenta de intervenção sobre os sujeitos de forma estrategicamente formulada e argumentada. Já na perspectiva privada/particular, não haverá um campo problemático de intervenção a ser identificado pelo Estado: a iniciativa privada se mantém apenas como algo que deve ter o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”, receber a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (p.38), compor a formulação dos censos escolares, garantir bolsas, ofertar serviços de nível técnico e de nível superior (instituições de ensino superior sem fins lucrativos) e se incluir no recolhimento de impostos, quando não tiver isenta (Ministério da Educação, 2014; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Na produção de certa primazia do público e supressão do privado, as práticas sociais da educação, como vias de sustentação e desenvolvimento do Estado brasileiro, majoraram a ordenação de forças entre as esferas públicas e privadas atuando sobre, desde a formulação dos princípios e diretrizes da educação nacional, passando pela formatação administrativa e de gestão financeira e patrimonial, até relegando autonomia operacional, recursos públicos e fonte de impostos integrados à esfera privada/particular. Longe de

estarem situadas fora do regramento do Estado, todas essas articulações entre instância pública e privada em torno da produção de diferentes direitos sobre a educação oficializaram-se sob o formato de leis constitucionais ou articuladas após Constituição.

Ao propormos o uso da história, como estratégia de desnaturalização dos elementos em torno dos temas de pesquisa, é possível apontarmos como a existência da dualidade público/privado no campo da garantia de direito à educação tornou possível que, a partir das políticas afirmadas pelo título de públicas, o Estado Democrático produzisse certa primazia do público que, integrada à noção de Direito Social, produziu uma série de práticas sociais que incidiram sobre a população. Entretanto, essas práticas não serão destinadas a toda população, levando em consideração que, os sujeitos que acessam as instituições educativas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não serão governados da mesma forma.

Desse modo a noção de público, apesar de ter uma conotação que parece referir-se a uma universalidade de sujeitos, no contexto socioeconômico do Brasil, será operacionalizada como prática social que não incidirá da mesma forma sobre a população como um todo. Como apontamos na leitura sobre o processo histórico de construção da educação e do direito à educação no país, inicialmente titulados de povo, classes populares, até serem chamados de população e, em seguida, de cidadãos, as nomeações dos sujeitos alvo das políticas públicas transformaram-se ao longo dos séculos até chegarem a uma categoria ampla e, de certa forma, apresentada nos documentos sob entendimento subjetivo, a saber: os cidadãos.

De acordo com o governo federal, quando se fala em cidadania, entende-se que a Constituição Federal de 1988 é um marco porque instituiu e reservou cinco capítulos aos direitos fundamentais do cidadão (Portal Brasil, 2014a). Nas políticas de governo, exercer cidadania e ser um cidadão marca um status garantido pelos direitos que se tem. Na plataforma do governo se questiona:

Antes de qualquer coisa, o que é ser um cidadão? Cidadão é aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei. Ou seja, exercer a cidadania é ter consciência de suas obrigações e lutar para que o que é justo e o correto sejam colocados em

prática. Os direitos e deveres não podem andar separados. Afinal, quando cada um cumpre com suas obrigações, permite que outros exercitem seus direitos (Portal Brasil, 2014a).

A ideia de cidadania na discussão aqui proposta, como prática social que compõe o marcador de um educar alinhavado, deve ser situada como uma categoria conveniente utilizada nos discursos do Estado por entre a operacionalidade da noção de Direito Social. A ideia de cidadão substitui, estrategicamente, uma série de outros agentes sociais marcados ao longo da história brasileira por lutas, oposições e relações de poder perversas que, na categoria cidadão, se diluem. A ideia de cidadania, como sugere Pinto (1999), enquadrando pessoas e grupos, constituiu sujeitos, configurou pactos de poder, contratos sociais, alguns mais justos, outros, por materialidades historicamente construídas de forma desigual.

Desnaturalizar a ideia de público e de cidadão, situando essas categorias como historicamente datadas, se torna uma ferramenta potente para pensarmos os processos de garantia do Direito Social à educação que vão ser produzidos através das políticas sob primazia do público. É através da intensa incidência do Estado sobre isso que se nomeia de público para a produção de cidadãos que, na promulgação da Constituição de 1988, encontraremos a criação da noção de “direito público subjetivo” vinculada ao campo da educação (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 208., § 1º). Sem apresentar uma descrição dessa noção, o documento de 1988 oficializou o nível de ensino fundamental como de direito público subjetivo e, a partir disso, possibilitou a conexão entre a ideia de direito, público e subjetivo como verdade jurídica.

Essa integração potencializou a junção público/direito como argumento para incidir sobre os sujeitos pela primazia do público e, assim, tornou possível uma série de ações Estatais que emergiram a partir dos anos 1980 via Ministério da Educação, FNDE e os Planos Nacionais da Educação que visavam produzir cidadania. De acordo com Lopes e Rech (2013), as incidências sobre a educação pública, através do argumento da inclusão social, tornaram-se imperativo de Estado a partir de 1995 com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Ambos os governos

trabalharam para inserir o Brasil entre os países desenvolvidos gerando uma série de práticas sociais: programas, políticas sociais e educacionais empreenderam esforços para atender as metas para o Brasil elaboradas em consonância às recomendações da ONU.

Contudo, esses programas, políticas sociais e educacionais, apesar de serem direcionados à produção de cidadãos pela garantia do Direito Social à educação, não incidiram sobre a população como um todo, como já fora apontado. Sob um recorte socioeconômico específico, incluir socialmente pela educação requeria executar ações do Estado sobre os sujeitos alvo das desigualdades educacionais presentes na história do Brasil (Fernandes, 2013). Inicialmente, as ações via Ministério da Educação por entre seus programas e políticas, sob justificativa de inclusão social, ocorreram direcionadas, principalmente, às famílias consideradas carentes. Com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social em 1993 e da Política Nacional de Assistência Social em 2004, a educação foi afirmada como importante mecanismo intersetorial de proteção contra as formas de exclusão social também pelas práticas da assistência (Brasil, 2004).

Educação como via para promoção da cidadania e combate as desigualdades foi um discurso recorrente nas ações de garantia do Direito Social à educação que se articularam com a assistência sob primazia do público. Entretanto, muito semelhante ao que ocorreram com as políticas públicas de educação, os discursos sobre garantia de direito à educação, inclusão social, superação das desigualdades e promoção da cidadania, na articulação entre educação e assistência, tiveram como público alvo um recorte populacional de realidade socioeconômica bem específica: considerados em situação de pobreza e extrema pobreza (Fernandes, 2013).

Mesmo que a Constituição de 1988 e a LDBEN tenham oficializado algo que é histórico, a saber - a sustentação e desenvolvimento do Estado brasileiro amparado pela coexistência de instituições públicas e privadas - no momento de elaboração de políticas articuladas entre educação e assistência para garantia do Direito Social à educação e alteração das desigualdades econômicas e sociais será apenas sobre o âmbito público que o Estado vai incidir: via criação de políticas públicas.

Essa primazia do público por entre os discursos dos Direitos Sociais, em um país que fora construído sob monopólio político e econômico em torno de instituições educativas que se sustentavam pela iniciativa privada/particular, remete a uma tecnologia governamental que desconsidera as materialidades históricas para formulação das políticas educacionais. Essa desconsideração histórica remete a intervenções que se operacionalizarão entre educação e assistência suprimindo análises e incidências governamentais para superação das desigualdades que atuam, também, com políticas sobre a iniciativa privada/particular e sobre os direitos dos sujeitos que não são carentes, em situação de pobreza ou extrema pobreza.

Dizendo de outra forma, o que temos na história do Brasil no campo da educação, em relação à produção de uma sociedade desigual, foi a existência de práticas sociais de uma elite que monopolizou durante muitos séculos, política e economicamente, os serviços de educação nos mais variados níveis, operando instituições privadas/particulares para manutenção desse monopólio, garantindo a si direitos, posições políticas e de gestão do país. Mas, como estratégia de superação desse processo histórico díspar, não será sobre essa elite ou sobre as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e as iniciativas privadas/particulares, que a articulação das estratégias regulatórias do Estado entre educação e assistência recairão de forma massiva.

É nesse panorama, sob certa primazia do público, que a produção de políticas sociais, programas e benefícios para garantia do Direito Social à educação, assim como foi via Ministério da Educação, atuarão via educação e assistência especificadamente sobre um recorte populacional. Com a promulgação da assistência social como tática política na Constituição de 1988, o discurso sobre a gestão do público tornou-se imperativo e operacionalizou, principalmente pela ideia de Direito Social, a justificativa de articulação entre os Ministérios para fabricação de ações cada vez mais engendradas sobre um recorte populacional. Por entre essa tática, no próximo capítulo, nos aproximaremos da articulação entre educação e a Política Nacional de Assistência Social, dando certa relevância à leitura sobre o Programa Mais Educação, visando conhecer algumas especificidades dessa tecnologia Estatal.

## 6. Educação e assistência social: o Programa Mais Educação

Inspirada na noção de Estado de Bem Estar Social, a Constituição de 1988 foi um marco histórico que instituiu o início da transformação da assistência social no país. Durante anos, a assistência esteve associada a um longo período de práticas vinculadas à caridade, à Igreja Católica, à filantropia e ao primeiro-damismo. Práticas de “um sistema meritocrático, calcado na ótica da benemerência e da relação de subalternidade” (Couto, Yasbek, Silva & Raicheles, 2010p. 53). Com a promulgação da Constituição, a assistência social deixou de ser caracterizada pela noção de caridade e filantropia para se tornar política pública de Proteção Social inserindo-se em um novo campo de atuação: dos Direitos Sociais, da universalização dos acessos e da promoção da cidadania (Cruz; Guareschi & Rodrigues, 2010).

A ideia da educação como direito de todos nas Constituições do Brasil é anterior à inserção da assistência social como Seção específica na jurisdição de 1988. Antes do vínculo entre educação e assistência, como via de garantia do direito à educação, as políticas de educação já operavam uma série de ações e programas de forma independente, via Ministério da Educação, sob a prerrogativa da inclusão social através das políticas públicas. A inovação como estratégia de governo que teremos no documento de 1988, na educação e na assistência, é a inserção pela primeira vez da educação integrada à noção de Direito Social e a assistência como Seção específica.

No documento constitucional, na Seção IV da Assistência Social, não há referência direta ao campo da educação. O que temos de aproximação da criação dessa seção com os argumentos das políticas de educação da época é a ideia de inclusão e promoção social utilizada enquanto plano de governo:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho

Parágrafo único. É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a programa de apoio à **inclusão e promoção social** até cinco décimos por cento de sua receita

tributária líquida (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, grifo nosso).

Pelo que consta no documento, a assistência social tem, dentre seus objetivos, o de promover a inclusão e promoção social em torno da família, da maternidade, da infância, da adolescência e da velhice. A materialização desse princípio ocorrerá com a elaboração em 2003 do Sistema Único de Assistência Social [SUAS] pelo qual o acesso à política de assistência se dará pela condição de sujeito de direitos via Centro de Referência em Assistência Social [CRAS] e Centro de Referência Especializado em Assistência Social [CREAS]. Segundo a Política Nacional de Assistência Social, o público usuário do SUAS são os cidadãos e grupos em situações de vulnerabilidade e risco social (Brasil, 2004, p. 10).

No documento da PNAS já é possível visualizarmos um recorte específico da população sobre a qual a assistência, enquanto política pública, incide: os sujeitos em situações de vulnerabilidade e risco social. A ideia de educação, que emerge em apenas um ponto do documento, é descrita como uma das esferas intersetoriais na qual a assistência deve se articular para intervir em torno das exclusões e vulnerabilidades (Brasil, 2004). A execução de ações intersetoriais prevê, considerando as desigualdades sócio territoriais, intervenções sobre os sujeitos de forma articulada aos objetivos de garantia dos mínimos sociais e à universalização dos direitos. As ideias de mínimo social e de universalização dos direitos operam como elementos articulados a noção de público, para justificar a produção da política sobre os sujeitos vulneráveis e em risco, contudo, no documento da PNAS não é possível localizar o significado desses argumentos (Brasil, 2004).

Semelhante à leitura proposta por Pinto (1999) sobre a ideia de cidadania, poderíamos apontar sobre o modo como as noções de mínimo social e de universalização dos direitos são utilizadas na PNAS como estratégia política que, ao mesmo tempo em que demarcam algo enquanto tática argumentativa, são inseridas no documento descontextualizadas de qualquer materialidade histórica. A ideia de mínimo social desconsidera as diferentes formações sociais do país que, no campo da educação, remetem a diferentes exigências quanto aos arranjos sócio territoriais, educacionais, seus

objetivos, níveis de ensino, suas doutrinas, métodos de ensino, infraestrutura, currículo, entre outras.

Já a noção de universalização dos direitos anula e produz certa sensação de homogeneidade entre uma série de sujeitos divergentes, os quais nem todos acessam as políticas de educação via sistema público, já que muitos direitos podem ser adquiridos por pessoas físicas ou jurídicas através do direito privado. Dessa diluição das diferenças, estrategicamente, submerge uma série de desigualdades históricas que remetem à formação de um país no qual o acesso ao direito à educação se deu de forma diferente, dependendo das relações políticas, sociais e econômicas nas quais os sujeitos se situavam. Talvez, nesse sentido, poderíamos posicionar a ideia de mínimo social e de universalização dos direitos, como discursos de verdade que, possíveis pela conexão com a noção de público, sustentam um dos pilares da relação entre educação e assistência de forma tática.

No campo das verdades que sustentam as práticas da assistência, Lasta (2015) discute sobre a forma como, integrado à ideia de direito, democracia e cidadania, a noção de inclusão social operou como verdade majestosa nas ações de governo em meados da primeira década do século XXI. É também em meio a esse período que teremos, sob a justificativa da inclusão, a difusão de uma série de programas e benefícios que envolveram a educação e assistência pela via da transferência de renda associada a condicionais:

**Programa de Erradicação do Trabalho infantil - PETI (1996):** Exige permanência mínima da criança e do adolescente no ensino regular, nas ações socioeducativas e de convivências com frequência escolar superior a 85%;

**Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação “Bolsa Escola” (2001):** Exigência permanência no ensino fundamental com frequência escolar superior a 85%;

**Programa Brasil Jovem (2002):** Exigência permanência e frequência mínima de 75% na atividade de ensino na qual o jovem está inserido;

**Programa Bolsa Família - PBF (2004):** Exigência de permanência escolar dos filhos da família beneficiada com frequência escolar superior a 85%;

**Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM (2005):** Exigência permanência e frequência mínima de 75% na atividade de ensino na qual o jovem está inserido;

**Programa Brasil Carinhoso** (2012): Com foco nas crianças beneficiadas pelo Bolsa Família, há um repasse de verba anual para o município por aluno matriculado em creches, devendo constar frequência superior a 85% (Lockmann, 2013, p.292).

Todos esses programas articularam, integrando assistência e educação, a questão econômica com a permanência na escola, seja pela transferência de renda ou pelo acesso gratuito a serviços custeados pelo Estado. De acordo com Silva, Brandão e Dalt, (2009), o elo que associa educação e pobreza fundamenta-se “segundo a concepção de que os investimentos em mão de obra resultam num dado positivo para o aumento da produtividade do trabalho e, com efeito, do desenvolvimento econômico” (p.298). Nessa lógica, inclusão social e economia incidiriam não apenas sobre práticas sociais que produziam capital humano, mas também, como estratégia de sustentação de uma economia Estatal.

A integração entre educação e assistência, sob a primazia da gestão do público, aproximaram o Brasil a lógicas de operacionalidade de sociedades globalizadas que, como aponta Cury (2007), garantem direitos que dizem respeito a uma forma, como foco na economia, de lidar com o desenvolvimento social. Entretanto, essa primeira aproximação da assistência com a educação presente nos programas e benefícios relatados anteriormente não tinham como justificativa a garantia do direito à educação, mas sim, a dos direitos mínimos. Dessa forma, a renda concedida às famílias ou o acesso gratuito ofertado pelo Estado, tinham o fim de estimular o desenvolvimento contribuindo para superação das situações de vulnerabilidade e de pobreza (Brasil, 2014).

Mantendo o recorte de incidência das políticas públicas sobre um público específico, mesmo que não se justifiquem pela garantia do direito à educação, as articulações entre educação e assistência pela transferência de renda e permanência na escola, evidenciam a forma como os discursos do Estado incidem sobre os sujeitos considerados vulneráveis e pobres sob justificativa de superação dessa condição. A educação, sob certo tom profético, adquire um status de resolução dos problemas sociais e, pelo argumento da inclusão social, regula certas lógicas de inspiração neoliberal produzindo um processo de educacionalização do social: “por meio do qual problemas de diferentes

ordens passam a se constituir como problemas educacionais ou, pelo menos, como problemas que clamam pela educação como a possibilidade de resolução” (Lockmann, 2013, p.294-295).

A resolução dos problemas sociais pela inclusão na educação articulada à questão econômica, por exemplo, sustenta um dos valores institucionais do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, autarquia responsável por financiar e executar políticas do MEC. O Brasil Carinhoso, política integrada à assistência social, assim como o Programa Dinheiro Direto na Escola, Brasil profissionalizado, Caminho da escola e o Programa de Financiamento Estudantil [FIES], compõem algumas das ações do FNDE que integram economia, inclusão social e educação (Brasil, 2015a).

Foi através de financiamento via FNDE que, em 2011, o Ministério do Desenvolvimento Social e o MEC priorizaram a implantação do Programa Mais Educação em escolas com grande volume de alunos beneficiados pelo Bolsa Família (Brasil, 2011). Essa integração de Ministérios oficializou práticas sociais entre educação e assistência como estratégia de garantia do direito à educação, com foco na população considerada vulnerável e em risco, possibilitando novamente a gestão desse recorte populacional pela via pública. O Programa Mais Educação foi criado em 2007, através da Portaria Normativa Interministerial nº- 17, e regulamentado pelo Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens através de atividades socioeducativas no turno inverso ao escolar.

Amparado pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ele tem integrado as ações do Ministério da Educação, que visam conjugar “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (1996, § 5º). O tempo integral, para ser considerado no Censo Escolar como uma prática de educação integral, remete a realização de, no mínimo, sete horas diárias de atividades. Oficinas, psicodramas, passeios temáticos, grupos de estudo, atividades musicais, esportivas, teatro, entre outros, incluem as atividades possíveis de serem propostas no turno inverso ao escolar (Brasil, s/d.).

O manual do Mais Educação sugere priorizar, na adoção de critérios para definição do público indicado ao Programa, a indicação de estudantes que “estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência (...) estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência”, podendo incluir outros alunos (Brasil, s/d., p.13). Até 2011 havia ocorrido a inscrição de mais de 11,7 mil escolas no Programa, número que representava 67% do total de unidades que comportavam a maioria de alunos atendidos pelo Bolsa Família. Até 2014, a meta pactuada entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Social era de inserir 50% dos estudantes beneficiados pelo Bolsa Família na educação integral até o final do ano de 2014 (Brasil, 2011).

Ao integrar educação e assistência, via Programa Mais Educação e Bolsa Família, a gestão dos sujeitos por entre esfera pública articulada pelos Ministérios, tem permitido ao Estado alinhar o discurso sobre a garantia do Direito Social à educação, em um nível de ensino que já é considerado obrigatório no país, com as condicionalidades impostas pelo Programa Bolsa Família. Ao ser beneficiário do PBF, são impostas condicionalidades aos membros familiares dentre as quais está a frequência escolar exigida às crianças e adolescentes que, se não cumprida, acarreta a suspensão do benefício. Dessa forma, o usuário do Programa Bolsa Família ao ser integrado no Programa Mais Educação insere-se em uma condicionalidade que não diz respeito apenas a uma frequência na escola, mas principalmente, uma frequência de tempo integral e com tons de compulsoriedade.

Sob a trama Direito Social, obrigatoriedade e condicionalidades a garantia do Direito Social à educação na esfera pública que articula PME e PBF tem incidido sobre os sujeitos com certa função compulsória. O arranjo formado em torno dos beneficiários do Bolsa Família, que acessam o Mais Educação, inclui-se no próprio cerne do exercício de governo, obstinando as instâncias de poder a partir das regras meticulosas que vão sendo postas.

O sujeito acessa o serviço da assistência social para ter garantia de direitos devido a sua condição socioeconômica, a ele são concedidos benefícios, programas e propostas de inclusão, que estabelecem condicionalidades e, nesse arranjo, o sujeito se vê entrelaçado à política, seja

sob o argumento da obrigatoriedade em torno da educação (ensino fundamental) ou pelo risco de perda do benefício imposto pela condicionalidade. O acesso ao direito à educação pela articulação entre PBF e PME, opera em torno dos sujeitos prioritariamente alvos das ações assistenciais, vulneráveis e em risco, por uma gestão que condiciona condutas específicas e abre espaço para acessos e enlaços simultaneamente.

De acordo com Silva & Silva (2014), as políticas que sustentam o Mais Educação têm justificado a ampliação da jornada escolar por um fim pedagógico de proteger e educar que, na leitura das autoras, tem renovado e aprofundado a ideia de uma educação compensatória. Essa compensação responsabilizaria a instituição escolar e os educadores pela guarda de crianças e adolescentes prevalecendo uma “política do ‘disciplinamento da pobreza’, tarefa atribuída às escolas nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990” (p.119). Produzir uma política compensatória, que alia o discurso do direito à educação com práticas de compulsoriedade, tem produzido, não só um disciplinamento da pobreza, mas, também, em nossa análise, um uso dessa pobreza para o desenvolvimento do Estado e os interesses do capital, sob a primazia do público.

Os dados estatísticos produzidos em cima da articulação política entre educação e assistência, têm possibilitado aliar economia e densidade populacional (população relativa alçada pela política) como estratégia de argumento Estatal para se afirmar enquanto nação desenvolvida. Desde 2010, por exemplo, o número de matrículas em educação integral no ensino fundamental cresceu 139% chegando a 3,1 milhões de estudantes em 2014 (Portal Brasil, 2014b). Para 2015, no campo econômico, está previsto a liberação pelo Ministério da Educação de R\$ 180 milhões para as escolas cadastradas no programa, entendendo essa estratégia de gestão como percurso necessário para avançar no desenvolvimento da educação no Brasil (Brasil, 2015b).

A articulação entre a garantia de direitos e certa compulsoriedade se torna uma estratégia interessante para um país que almeja desenvolver-se com foco na economia, em que a ideia de metas e resultados está diretamente

atrelada ao investimento monetário que se faz em um setor público específico. Contudo, o argumento oficial que sustenta a produção do Programa, é sobre a produção de uma educação pública e democrática, que produz cidadãos, através da execução de atividades socioeducativas (Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007). Sócio educar, na perspectiva do Programa, é realizar ações que compreendam “o ser humano em todas as suas dimensões” e, para isso, o programa define o que seriam 10 macrocampos em torno dessa dimensão humana: 1º) Acompanhamento Pedagógico; 2º) Meio Ambiente; 3º) Esporte e Lazer; 4º) Direitos Humanos em Educação; 5º) Cultura e Artes; 6º) Cultura Digital; 7º) Prevenção e Promoção da Saúde; 8º) Comunicação e uso de mídias; 9º) Iniciação à investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10º) Educação Econômica (Brasil, s/d., p.6).

Segundo Silva & Silva (2014), os macrocampos propostos pelo Mais Educação apresentar-se-iam como pedagogias úteis ao desenvolvimento econômico do Estado e as lógicas de operacionalidade do capital aliando duas faces pedagógicas: a das Diferenças, que afirma a aceitação da diversidade ao mesmo tempo em que anula questões essenciais de desigualdades e de crítica ao capitalismo, estabelecendo negociações sofismáticas; a das Competências, que formaria acriticamente novas gerações para o mercado de trabalho e para a empregabilidade.

Pensando na relação dessas propostas pedagógicas com as práticas de assistência social, recorreremos às discussões de Lasta (2015) quando a autora aponta sobre a forma como os discursos de inclusão na assistência têm permitido, através das políticas e programas, certa ampliação da ideia de inclusão social para algo que produziria, também, o que se poderia nominar de inclusão produtiva. Incluir produtivamente, articulando educação e assistência através do Mais Educação, seria pensar na produção de um sujeito ativo, produtivo, que, por meio dos investimentos que se faz sobre ele, é possível torná-lo capital humano, ou seja, um sujeito capaz de se integrar e permanecer ativamente nos jogos de mercado, no mercado de trabalho e na empregabilidade.

Contudo, a articulação entre educação e assistência pelo PME situa as práticas de garantia do Direito Social à educação e produção desse sujeito

produtivo em um específico nível de ensino: o fundamental. Talvez seja nesse recorte de ensino específico que seja estratégico, como aponta Silva & Silva (2014), que o Programa opere por uma pedagogia que anula no método de ensino questões essenciais de desigualdades sociais e de crítica ao capitalismo. Situar essa discussão na pedagogia do Programa poderia desestabilizar uma pedagogia sofismática, levando em consideração que, como apontamos na escrita sobre o processo histórico da educação no Brasil, a preocupação com a formação do povo, da classe popular e em seguida da população pobre como um todo se deu, de forma geral, apenas voltada ao nível do ensino fundamental ou técnico como estratégia de gestão para uma específica configuração social.

Se, como sugere Cury (2007), produzir um sujeito da educação para uma sociedade globalizada se refere a fabricar políticas públicas, que ofereçam a proteção de determinados direitos, poderíamos apontar através de nossa análise que, na gestão da população considerada vulnerável e em risco na articulação entre educação e assistência, os moldes de cidadania referem-se também à manutenção de específicos acessos que dizem respeito ao nível educacional ofertado enquanto direito. Junto a esse específico nível de ensino, pelo junção entre o Mais Educação e o Programa Bolsa Família, a gestão do sujeito também remeterá a produção de uma cidadania cerceada por tempo integral dentro da escola e sujeita a condicionalidades, com certo caráter de compulsoriedade, que no PBF estão previstas.

A proposta do PME que afirma o “(...) direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (Brasil, s/d., p.7) torna-se colocado em questionamento quando situado em meio a uma trama política que impõe condicionalidades, situa o direito em apenas um esfera de ensino e faz a gestão apenas dos sujeitos pobres em tempo integral. Sob primazia do público, a articulação entre educação e assistência, longe de incidir sobre a população como um todo para modificar os processos históricos desiguais, remete à gestão de cidadãos sob recortes bem específicos e por entre ações arbitrárias.

O Programa Mais Educação, na relação entre educação e assistência, ao instituir a educação integral voltada para a população pobre, torna possível materializar algumas das discussões sobre educação integral que surgiram na década de 1930, em que a gestão da pobreza era uma questão debatida entre políticos e intelectuais em torno de uma educação pública integral (Cavaliere, 2010). Contudo, o discurso recorrente atual não fará mais referência ao turno integral como forma de gestão do povo e das massas populares, mas sim, como estratégia de produção do direito à educação. A inversão do discurso de gestão para o do direito, remete também a um processo no qual a educação foi passando ao longo dos séculos em que ela deixou de ser caracterizada como um serviço de elite, ou usada para gerir como 'úteis' os sujeitos pobres, para ser atribuída como algo 'inerente ao ser humano'.

Esse movimento de naturalização da educação, iniciado, principalmente, em torno da Declaração do Homem e do Cidadão no século XVIII na França, tornou possível, nas diretrizes do PME, anular toda uma discussão sobre a educação integral que estava colocada no Brasil do início do século XX. Naquele período, educação pública referia-se diretamente à gestão do povo e das classes populares e pobres. A educação integral, como via de domesticação e cura das classes populares, como estratégia de libertar o povo da ignorância e transformar o 'povo-criança' em 'povo-nação', eram argumentos recorrentes na época (Cavaliere, 2010, p.251).

A noção de civilizar e de moralizar pela educação integral fora muito utilizada naquela época e, nos documentos atuais, foi transmutada para a ideia de sócio educar. Jaqueline Moll, professora e pesquisadora que compôs o Ministério da Educação na tarefa de dirigir a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania e de coordenar esforços para concretização do Programa Mais Educação, retoma a noção de civilizar em seus discursos, mas, em uma perspectiva de produção de cidadania. Em entrevista a TV Supren, Jaqueline discorre sobre o fato de que na contemporaneidade não é presumível pensar a cidade sem pensar na educação: "é preciso que a escola se conecte com o que está no seu entorno" (Moll, 2012, 4:20min).

Inspirada em Paulo Freire e em outros autores como, por exemplo, Anísio Teixeira, a pesquisadora retoma esses autores referência para afirmar a

ideia da educação integral como via para produzir uma educação pública, de qualidade e democrática. Entretanto, apesar de frequentemente usar citações de Anísio Teixeira em seus trabalhos, os argumentos da pesquisadora anularão as ideias de Anísio dos anos 1930, que se referiam à ampliação da jornada escolar para desenvolvimento da economia e da gestão das massas, pelas “elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, (...) Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa” (Azevedo et al., 1932, p.200).

Antes ignorantes e que precisavam ser gerenciados e, agora, sujeitos de direito à educação que merecem exercer a cidadania e alterar sua condição de desigualdade social. O que se tem por evidencia é que as modificações em torno dos discursos sobre educação integral foram se atualizando ao longo dos séculos em torno das práticas sociais. Ao se vincular como estratégia de garantia ao Direito Social pela tecnologia Estatal, sob primazia do público, a educação integral se integrou às ações articuladas entre educação e assistência social, operacionalizando a gestão dos sujeitos vulneráveis e em risco, pobres ou excluídos, sob arranjos específicos.

Engendrando gestão Estatal, promoção social, cidadania, democracia, inclusão social, inclusão produtiva, economia, capital, capital humano, transferência de renda, acesso gratuito, mínimos sociais, universalização dos direitos, dentre outras verdades, a aproximação entre educação e assistência, através do PME, integrou Direito Social, obrigatoriedade e condicionalidades à garantia do acesso à educação no nível fundamental. Sob certa função, compulsória e vinculada a discursos de naturalização da educação como algo inerente do ser humano, a trama entre Estado, Ministérios e Programas situou, no cerne do exercício de governo, regras meticulosas que possibilitam gerir a conduta, prioritariamente, dos sujeitos considerados vulneráveis e em risco sob justificativa de que é incidindo sobre eles que se modificariam as desigualdades sociais.

## **7. Considerações finais**

Através do percurso de estudo produzido nessa Dissertação de Mestrado, tornou-se possível colocar em análise alguns elementos que compuseram as práticas sociais em torno da construção da educação e do direito à educação no Brasil e sua proximidade com a Política Nacional de Assistência Social. Acompanhando o processo de constituição das ações educativas, desde meados dos anos de 1500, onde inexistia a ideia de educação no dicionário português, percorremos os trajetos não lineares nos quais a educação foi sendo construída em torno de racionalidades do educar por entre aqueles que exerceram certo monopólio político, religioso, econômico e ideológico de cada época.

Transitando desde ações educativas, que tinham uma função de utilidade social, homogeneizando sujeitos, culturas, comportamentos, crenças e linguagens, passando pela suspensão das práticas educacionais, até a produção de uma educação que ordenou os sujeitos por classe econômica e conciliou diferentes projetos de sociedade em torno das ações do educar, o acesso ao direito à educação chegou à década de 1980 como marca distintiva de uma elite. Ao mesmo tempo, a educação passará por transformações desde momentos em que ela sequer era algo lucrativo aos governos, até que começou a se afirmar como um dos pilares de desenvolvimento e de sustentação do Estado brasileiro. Com a criação de um Ministério próprio ao fim do século XX e a inclusão da noção de Direito Social no Constituição de 1988, as instituições educativas foram colocadas no cerne do desenvolvimento nacional.

Em meio a esse processo, através da análise dos documentos de pesquisa e pelo uso da história, apontamos sobre o modo como esses arranjos e a constante produção de discursos sobre a redemocratização do país, permitiram produzir o que nomeamos como certa primazia do público e supressão do privado nas ações Estatais. Essa primazia do público, constituiu-se por uma excessiva produção pelo Estado, principalmente a partir de 1980, de discursos que exaltaram a necessidade de modificação da esfera pública ou que situavam as políticas públicas como centrais nas modificações sociais, ao mesmo tempo em que suprimiram as discussões sobre a interferência na

iniciativa privada/particular para produção de estratégias que superassem as desigualdades educacionais que marcara a história do Brasil.

Mesmo que, durante muitos séculos, a produção de uma sociedade desigual em torno das práticas educativas tenha se produzido pelo monopólio político e econômico de uma elite, em que os serviços privados/particulares de educação nos mais variados níveis de ensino garantiram direitos, posições políticas e de gestão do país a um seleto e elitizado grupo, como estratégia de superação desse processo histórico desigual, não foi pela incidência sobre as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e as iniciativas privadas/particulares, que o Estado articulou estratégias regulatórias.

Desse modo, a inserção da assistência social e da noção de Direito Social na Constituição Federal de 1988, com inclusão da educação como um desses direitos, remeteu a uma tecnologia de governo que operacionalizou, através da primazia do público, a articulação entre educação e assistência de forma tática. Em um primeiro momento, pela via da transferência de renda integrada à obrigatoriedade escolar para, em seguida, ser justificada pela garantia do direito à educação via Programa Mais Educação, o Estado Democrático de Direito, com foco na economia, produziu certa inclusão e contenção dos sujeitos consideráveis vulneráveis e em risco sob certa estratégia de compulsoriedade ao conectar o PME e o Programa Bolsa Família.

A gestão do público tornou-se imperativo dos governos e fabricou uma série de ações engendradas entre Ministérios sobre a população considerada carente, vulnerável e em risco, sob tecnologias específicas. Ao integrar educação e assistência, via Programa Mais Educação e Bolsa Família, a gestão dos sujeitos por entre a esfera pública, alinhavou o discurso sobre a garantia do Direito Social à educação, em um nível de ensino considerado obrigatório no país, com as condicionalidades impostas pelo Programa Bolsa Família. Sob a trama Direito Social, obrigatoriedade e condicionalidades, a garantia do Direito Social à educação na esfera pública integrou esses programas incidindo sobre os sujeitos com certa função compulsória.

Essa junção entre educação e assistência, sob a primazia do público, tem permitido a aproximação do Brasil a lógicas de operacionalidade de sociedades globalizadas, em que os números estatísticos e de investimento

econômico crescem constantemente em torno das políticas sociais. Ao mesmo tempo, esse investimento operacionaliza a gestão da população pobre de um modo bem específico, situando a garantia do direito à educação apenas no nível fundamental e planejando a extensiva progressão das escolas públicas de nível fundamental para regime de tempo integral. Inicialmente ignorantes, que precisavam ser gerenciados, para em seguida serem afirmados como sujeitos de direito à educação, a população nomeada como vulnerável e em risco, pobre e excluída, foi sendo colocada no cerne da gestão governamental sob justificativa de que, modificando suas condições sociais, as desigualdades históricas do Brasil seriam superadas.

Longe de tentarmos qualificar esses arranjos como avanços ou retrocessos, o processo de pesquisa permitiu desnaturalizar diversos elementos em torno da construção da educação e do direito à educação no país, evidenciando sobre a forma como os discursos sobre o educar foram sendo modificados ao longo dos séculos, remetendo a diferentes estratégias, verdades, sujeitos alvo e elementos argumentativos que sustentaram as políticas de Estado em cada época. Essas especificidades foram centrais para compreendermos algumas nuances da história da arte de governar pela educação, que fora sendo forjada através das práticas sociais. Essas práticas, atualmente marcadas por uma lógica naturalizada da educação como algo inerente do ser humano, remeteram a específicos arranjos de governo das vidas que envolveram a construção da educação, do direito à educação e a aproximação com a assistência social no Brasil.

## **7. Referências**

Assembleia Nacional Francesa. (1793). *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, Universidade de São Paulo – USP. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declara%C3%A7%C3%A3o-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>

- Athias, R. (2005). Diversidade étnica, direitos indígenas e políticas públicas. *Publicações NEPE*, UFPE. PE: Recife. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [https://www.ufpe.br/nepe/publicacoes/publicacoes\\_4.pdf](https://www.ufpe.br/nepe/publicacoes/publicacoes_4.pdf)
- Azevedo, F. de *et al.* (1932). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)
- Azevedo, Fernando de. (1976). *A cultura brasileira*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/INL. Parte 3: A transmissão da cultura.
- Barbosa, Luciane Muniz Ribeiro. (2011). Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 866-885. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742011000300012&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0100-15742011000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742011000300012&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0100-15742011000300012)
- Bonamino, Alicia Maria Catalano de. (2003). O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista brasileira de história da educação*, nº 5, jan./jun. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/235>
- Boto, C. (1996). *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Brasil. (s/d.). Ministério da Educação [MEC]. *Programa Mais Educação: passo a passo*. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)
- Brasil. (1946). Assembleia Nacional Constituinte de 1946. *Anais da...* Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946-1950. V.I-XXIV
- Brasil. (2004). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). *Política Nacional de Assistência Social – PNAS-2004. Norma Operacional Básica – NOB-SUAS*. DF: Brasília.

- Brasil. (2005). Senado Federal. Senador RAMEZ TEBET. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DF: Brasília. <http://www2.senado.leg.br/bd/sf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>
- Brasil. (2011). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], Secretaria Nacional de Renda de Cidadania [SENARC]. *Videoconferência sobre o Programa Mais Educação e sua parceria com o Bolsa Família*. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/informes/informe-gestores/Minuta%20Informe%20291%20-3.pdf>
- Brasil. (2014). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS]. *Bolsa Família*. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>
- Brasil. (2015a). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programas*. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.fnde.gov.br/>
- Brasil. (2015b). EDUCAÇÃO. Escolas receberão R\$ 180 milhões do Mais Educação. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/06/escolas-receberao-r-180-milhoes-do-programa-mais-educacao>
- Cambi, Franco. (1999). *O século XVI: Início da Pedagogia Moderna*. In: Cambi, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- Carvalho, José Murilo de. (2010). *A Construção da Ordem: a elite política. Teatro das Sombras: a política imperial*. 5ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 249 – 289.
- Cavaliere, A. M. (2010). Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, 20(46), 249-259, maio-ago. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>
- Cesca, V. (1998). Origens do pensamento político-educacional de Martinho Lutero. *Revista de Educação*, Santa Maria, v.22, n.2, p.52-66.
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2015a). *O retrocesso na educação*. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://ditaduranuncam.ais.cnte.org.br/o-retrocesso-na-educacao/>

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2015b). *MUDE O NOME DA SUA ESCOLA*. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://ditaduranuncamais.cnte.org.br/mude-o-nome-da-sua-escola/>

*Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. (1824). DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

*Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891*. (1891). DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)

*Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934*. (1934). DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)

*Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. (1937). DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)

*Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946*. (1946). DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. (1967). DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao67EMC69.htm#novaredação](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67EMC69.htm#novaredação)

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Costa, Emília Viotti da. (2007). *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 8 ed. ver. Ed. ampl. São Paulo: Fundação Editora UNESP.

Couto, B. R.; Yasbek, M. C.; Silva, M. O. S. & Raicheles, R. (Orgs). (2010). *O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.

Cruz, L. R.; Guareschi, N. M. de F. & Rodrigues, L. (2010, maio). A questão dos direitos e as políticas sociais públicas: a história brasileira. *Anais do VII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*. Santa Cruz do Sul, RS.

Cunha, L. A. & Góes, M. de. (1996). *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2006). A educação escolar no Brasil: o público e o privado. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4(1), 143-158. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462006000100009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000100009&lng=en&tlng=pt)

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2007). Estado e políticas de financiamento em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.cedes.unicamp.br>

*Decreto nº. 91.144, de 15 de Março de 1985*. (1985). Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91144-15-marco-1985-441406-publicacaooriginal-1-pe.html>

*Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. (2010). Dispõe sobre o Programa Mais Educação. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)

Dória, S. (1923). *Questões de Ensino: Vol.1. A reforma de 1920 em São Paulo*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia Editores.

*Emenda Constitucional nº. 1, de 17 de outubro de 1969*. (1969). Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)

Fausto, Boris. (2003). *História do Brasil*. 11 ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo,

- Fernandes, José Henrique Paim. (2013). *Acesso à educação e combate à desigualdade: o papel da educação no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria*. Parte II. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria/artigo\\_20.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/artigo_20.pdf)
- Ferraro, Alceu Ravello. (2010). Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881). *Educação em Revista*, 26(3), 219-248. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-6982010000300011&lng=en&lng=pt.10.1590/S0102-46982010000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6982010000300011&lng=en&lng=pt.10.1590/S0102-46982010000300011)
- Fernández de Oviedo, G. (1959). *Historia general y natural de las Indias*. Madrid.
- Figueiredo, M. (2007). Reserva do Possível, Mínimo Existencial e Direito à Saúde: algumas aproximações. *Direitos Fundamentais & Justiça*. Ano I, nº I, out-dez. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.dfj.inf.br/Arquivos/PDF\\_Livre/DOCTRINA\\_9.pdf](http://www.dfj.inf.br/Arquivos/PDF_Livre/DOCTRINA_9.pdf)
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, n. 114, p. 197-223, nov.
- Foucault, M. (1996). Sobre a história da sexualidade. (In) Machado, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2005a). *O que é a crítica?* [Crítica e Aufklärung]. Relatório da sessão de 27 de maio de 1978. (In) F. L. Britto. *Crítica e modernidade em Foucault: uma tradução de "Qu'est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung]*, de Michel Foucault (35-63). Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ: Rio de Janeiro, Brasil.
- Foucault, M. (2005b). *1983 Estruturalismo e Pós-estruturalismo*. (In) Motta, Manoel Barros da. (Org.) *Ditos e escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Foucault, M. (2007). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freitag, B. (1986). *Escola, estado e sociedade*. 6.ed. rev. São Paulo: Moraes.

- Freitas, D. N. T. de. (2008). Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). *Educ. rev.*, Curitiba, n. 31. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04>
- Galeano, E. (2014). *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre, RS: L&PM.
- Globo.com. (2015). *Repasse de verbas atrasa e 'Mais Educação' é suspenso em Santarém*. 17/04/2015 10h04 - Atualizado em 17/04/2015 10h44, SP: São Paulo.
- Guareschi, Neuza Maria de Fátima Guareschi; Lara, Lutiane de & Adegas, Marcos Azambuja Adegas. (2010). Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus. *Psico* (PUCRS), v. 41, n. 3, pp. 332-339, jul./set. 2010. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de
- Hüning, S. M., & Guareschi, N. M. F. (2009). *Efeito Foucault: desacomodar a psicologia*. (In) Guareschi, N. M. F., & Hüning, S. (Orgs.) Michel Foucault e a Psicologia (pp. 159-182). Porto Alegre: Edipucrs.
- Lasta, Leticia Lorenzoni. (2009). Entre leis e decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, RS: Santa Cruz do Sul.
- Lasta, Leticia Lorenzoni. (2015). Políticas de assistência social no Brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, RS: Porto Alegre.
- Lei nº. 1.920, de 25 de julho de 1953*. (1953). Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L1920.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1920.htm)
- Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (2007). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm)

Leite, Serafim. (1965). *Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal): 1549-1760*. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar.

Lockmann, K. (2013). *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://hdl.handle.net/10183/79669>

Lopes, Maura Corcini & Rech, Tatiana Luiza. (2013). Inclusão, biopolítica e educação. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

Maciel, Lizete Shizue Bomura, & Shigunov Neto, Alexandre. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 465-476. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1517-97022006000300003)

Mattos, Luiz Alves de. (1958). *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora.

Ministério da Educação [MEC]. (2014). Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino [SASE]. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as*

*20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Presidência da República, DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

Ministério da Educação [MEC]. (2015). Planejamento Estratégico Institucional 2015 – 2018. Presidência da República, DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17232-mec-planejamento-estrategico-institucional-2015-2018&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17232-mec-planejamento-estrategico-institucional-2015-2018&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192)

Ministério do Desenvolvimento Social [MDS]. (2011). *Videoconferência sobre o Programa Mais Educação e sua parceria com o Bolsa Família*. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania [SENARC]. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/informes/informegestores/Minuta%20Informe%20291%20-3.pdf>

Moll, J. (2012). Educação Integral: Entrevista com a Professora Jaqueline Moll - Observatório do Trabalho (01). *TV Supren*, 8 de novembro. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=2lfMOARdB-Q>

Mourão, P. K. C. (1959). *O Ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: CRPE.

Oliveira, Marcos Marques de. (2004). As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400003&script=sci_arttext)

Oliveira, Romualdo Portela de. (1999). O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Anais do XXI Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, nº 11. Recuperado em 16 de setembro de 2015, de [www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf)

Peixoto, G. (1879). [Discurso]. In: Câmara dos Deputados. *Annaes da Câmara dos Deputados*, sessão de 25 de abril de 1879. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. p. 707-711. Recuperado em 16 de setembro de 2015, de [http://imagem.camara.gov.br/dc\\_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=25/4/1879](http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=25/4/1879)

- Perrone-Moisés, Beatriz, & Sztutman, Renato. (2010). Notícias de uma certa confederação Tamoio. *Mana*, 16(2), 401-433. Recuperado em 16 de setembro de 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132010000200007&lng=pt&tlng=pt.10.1590/S0104-9313201000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132010000200007&lng=pt&tlng=pt.10.1590/S0104-9313201000200007)
- Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>
- Pinto, Céli Regina Jardim. (1999). Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação & Realidade*, 24(2), jul./dez, p.33-57.
- Portal Brasil. (2014a). GOVERNO. *Conheça alguns exemplos de direitos e deveres do cidadão*. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.brasil.gov.br/esporte/2013/04/conheca-alguns-exemplos-de-direitos-e-deveres-do-cidadao>
- Portal Brasil. (2014b). EDUCAÇÃO. *Censo Escolar mostra forte crescimento em matrículas no período integral*. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/02/ministerio-da-educacao-divulga-resultado-do-censo-2013>
- Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. (2007). Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)
- Prezia, Benedito. (1991). *A Guerra de Piratininga*. São Paulo: FTD.
- Rabelo, Fernanda Lima. (2009). As orientações norte-americanas no pensamento educacional e administrativo brasileiro: o OCIAA, as Missões COOKE e ABBINK e a organização do ensino técnico brasileiro (1941-1950). *ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, Fortaleza, 2009. Recuperado em 10 novembro, 2015, de <http://anais.anpuh.org/?p=16248>
- Raymundo, Gislene Miotto Catolino. (1998). *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, UEM, 143 p.

Ribeiro, Maria Luisa. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores Associados.

Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, FFCLRP – USP, Rib Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

Romanelli, O. (1999). *História da educação no Brasil*. 22. ed. Petrópolis: Vozes.

Senado Federal. (2015). *Audiência pública vai debater o programa 'Mais Educação', de ensino integral*. Da Redação | 05/10/2015, 10h57 - ATUALIZADO EM 05/10/2015, 16h36. DF: Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/05/audiencia-publica-vai-debater-o-programa-2018mais-educacao-de-ensino-integral>

Shigunov Neto, Alexandre, & Maciel, Lizete Shizue Bomura. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, (31), 169-189. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&tlnq=pt.10.1590/S0104-40602008000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&tlnq=pt.10.1590/S0104-40602008000100011)

Silva, A.P.; Brandão, A. & Dalt, S. (2009). Educação e Pobreza: o impacto das condicionalidades do Programa Bolsa Família. *Revista Contemporânea de Educação*, UFRJ, Rio de Janeiro, v.4, n.8, p. 296-313, ago./set.2009. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.educacao.ufrj.br/revista/index/numero8/artigos/05\\_Educacao\\_e\\_pobreza\\_o\\_impacto\\_das\\_condicionalidades\\_do\\_programa\\_bolsa\\_familia.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/revista/index/numero8/artigos/05_Educacao_e_pobreza_o_impacto_das_condicionalidades_do_programa_bolsa_familia.pdf)

Silva, Jamerson Antonio de Almeida da & Silva, Katharine Ninive Pinto. (2014). Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.30 | n.01 | p. 95-126 | mar. 2014. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100005&lng=en&nrm=iso)

Viseu, Sofia. (2014) Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 899-916, out./dez. 2014. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400003&lng=en&nrm=iso)

