

Capitalismo, Estado e Educação: o tripé de sustentação das permanências históricas da Era Vargas à Base Nacional Comum Curricular

Capitalism, State and Education: the support tripod of historical permanencies from the Vargas Era to the National Common Curricular Base

Eduardo Castedo Abrunhosa¹

Universidade Presbiteriana Mackenzie
eduardo.abrunhosa@mackenzie.br

Marcelo Martins Bueno²

Universidade Presbiteriana Mackenzie
marcelo.bueno@mackenzie.br

Wesley Espinosa Santana³

Universidade Presbiteriana Mackenzie
wesley.santana@mackenzie.br

Resumo: A educação no Brasil, associada à dívida histórica da escravidão e ao processo de colonização, pode ser considerada um fracasso social, responsável por garantir a permanência e até mesmo o avanço das diferenças de oportunidades demarcadas por territorialidades. O **Ato** e a **Potência** aristotélica se configuram a partir do desenvolvimento político das classes que têm no Estado o controle das políticas educacionais, num recorte temporal que abrange de 1930 aos dias atuais. A década inicial configura-se como um marco da fundação do Estado biopolítico. A ambivalência entre conservadores católicos e progressistas escolanovistas determina o papel de Getúlio Vargas à frente do governo federal, em que as transformações internas tinham base nos interesses externos da lógica do capital. Da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1931 até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

² Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

³ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

2022, o que temos é o disparate das necessidades sociais para a vitória do neoliberalismo e do pacto de classes pela lógica do capital e do capitalismo. Vemos o **Ato** que se transforma em **Potência** sob o jugo dos interesses de uma sociedade dos privilégios e de subjetividades neoliberais que conduzem aos interesses de classe e ao individualismo incessante que assola o século XXI.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Estado biopolítico; Neoliberalismo

Abstract: Education in Brazil, linked to the historical debt of slavery and the colonization process, is a social failure, responsible for ensuring permanence and even advancing in the differences in opportunities demarcated by territorialities. The Act and the Aristotelian Power are configured from the political development of the classes that have control of educational policies in the State in a time frame from 1930 to the present day. The initial decade marks the foundation of the biopolitical state. The ambivalence between Catholic conservatives and New School progressives determines the role of Getúlio Vargas at the head of the federal government, where internal transformations were based on the external interests of the logic of capital. From the creation of the Ministry of Education and Public Health (MESP -1931) to the creation of the National Common Curricular Base (BNCC-2022) what we have is the nonsense of social needs for the victory of neoliberalism and the pact of classes by the logic of capital and of capitalism. We see the Act that becomes Power under the yoke of the interests of a society of privileges and neoliberal subjectivities that lead to class interests and the incessant individualism that plagues the 21st century,

Keywords: Educational Policies; Biopolitical State; Neoliberalism.

Introdução

Em nosso dia a dia, em discussões informais ou mesmo em reportagens e debates sobre educação, a temática teoria e prática apresenta definições e conclusões que nos remetem a uma miríade de causas que se sintetiza – quase que em unanimidade – por descaminhos e fracassos do Estado ao não propiciar oportunidades, garantias e, sobretudo, *vida plena* para toda a sociedade. Segundo Erik Wright:

uma vida plena é aquela na qual as capacidades e os talentos individuais se desenvolveram de tal forma que lhes é permitido buscar seus desejos, de modo que, num sentido mais amplo, conseguiram realizar tanto seu potencial quanto seus propósitos (Wright, 2019, p.34).

As discussões sobre o tema da educação perpassam, em grande parte, o senso comum, no qual vemos explicações sobre causas e justificativas que se reproduzem, cotidianamente, em comentários apocalípticos e derrotistas, como: *a ideia de quanto mais burro o povo melhor para os governantes; que o ser humano é*

de natureza ruim e egoísta e, por isso, somos cada vez mais individualistas e nossa sociedade mais desigual; que a educação é muito cara para todos e que a universidade é apenas para os mais dotados; que vivemos numa sociedade muito nova e grande, em que as classes sociais ficam distantes umas das outras e concentram a renda e os meios de produção, ao mesmo tempo, em que os pobres não querem estudar ou trabalhar e sonham em alcançar o consumo dos ricos; a vida é assim mesmo e o sucesso é uma conquista individual; o que manda no mundo é o dinheiro e a informação é uma ferramenta muito cara; ou que a ideia de uma miscigenação étnica e um sincretismo cultural trouxeram uma condição de natureza e de cultura que coloca o povo alienado e resignado.

Enfim, ouvimos e lemos essas e outras frases que tentam definir a causa do problema, mas o que temos de evidente mesmo e mais sensível são os seus efeitos. Percebemos que não se trata apenas da dicotomia entre pensar e agir, legado que herdamos historicamente da cultura grega, mas sim, da tentativa de entender por que as coisas não melhoram e o porquê dessa diferença entre a ação política praticada pelos agentes públicos e a nossa realidade. As disputas entre as classes sociais são reais e estão nas escolas, com os estudantes em suas perspectivas territoriais para o mundo do trabalho, do reconhecimento profissional à independência financeira. O Estado administrado por uma herança patrimonialista garante as desigualdades da sociedade mediante as promessas dos candidatos, da governança clientelista, do culto ao líder, da ordem política e espiritual messiânicas, do assistencialismo, da representatividade dos poderosos e, sobretudo, do não pertencimento ao que é público e de todos, sem o real valor coletivo, em que o indivíduo atomizado se resume, alienadamente, apenas ao seu sucesso em detrimento do todo. Segundo István Mészáros:

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internacionalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Enfim, como ter uma vida plena com um Estado que menospreza a educação? Como sair desse círculo vicioso em que a descrença na educação e na cultura dos indivíduos são banalizadas rotineiramente. Se buscarmos na filosofia clássica uma resposta para os problemas que afetam nossa formação cultural geral encontraremos o importante pensador Aristóteles que afirmava que ser humano é um animal político por natureza (*zoon politikon*). Isso significa que ele atinge sua realização plena (ato) na vida em comunidade, ou seja, na pólis (cidade-estado), pois nela pode exercer a racionalidade e a justiça, que são suas faculdades distintivas. As faculdades em questão dependem exclusivamente do perfeito funcionamento da razão, o que para Aristóteles passa necessariamente por uma boa educação.

Entre o Ato e a Potência: os impasses da educação brasileira entre projeto e realização

Da consideração anterior de Mészáros, trazendo para os estudos filosóficos da obra *Metafísica*, de Aristóteles, especificamente no capítulo oito do Livro IX, nos perguntamos sobre a diferença entre **Ato** (*enérgeia*) e **Potência** (*dynamis*), ou seja, entre aquilo que é e aquilo em que se pode transformar. A questão central é a discussão sobre a mudança. Portanto, é imprescindível compreender as ações que são realizadas ou que deveriam ser feitas para que tal mudança ocorra. Aristóteles define que o **Ato** pode vir antes da **Potência**, ou seja, que o **Ato** é a própria existência e a **Potência** aquilo que poderá vir a ser. A **Potência** é aquilo que tem poder de mudar, de se transformar, como a criança como **Ato** tem a **Potência** de se tornar um adulto ou mesmo a semente se tornar uma árvore. Assim, para ocorrer a mudança é necessário potencializar o **Ato**, como causa, com objetivos e interesses que procuramos para a transformação da educação no Brasil. O **Ato** e a **Potência** não são dicotômicos, mas sim, causa e consequência da ação humana e, por isso, da ação política e do desejo de agir que hoje vemos como o principal fracasso do Estado brasileiro, da república e do regime democrático representativo de direitos que incluem o povo como cidadãos, mas o excluem como sociedade. O poder se nutre do vácuo, da *inoperosidade* do governante diante de um Estado representado pelas classes dominantes. Segundo Giorgio Agamben:

o centro da máquina governamental está vazio, a hetoimasia tou thronou que aparece nas absides das basílicas paleocristãs e bizantinas, talvez seja, nesse sentido, o símbolo mais carregado do poder. (...) A democracia contemporânea é uma democracia inteiramente fundada na glória, ou seja, na eficácia da aclamação, multiplicada e disseminada pela mídia além do que se possa imaginar. E, como já havia ocorrido nas liturgias profanas e eclesiais, esse suposto fenômeno democrático original é mais uma vez capturado, orientado e manipulado nas formas e segundo as estratégias do poder espetacular (Agamben, 2011, p. 11, 278 e 279).

Dos interesses de origem – o **Ato** – surgem as ações. Do poder de mudança – a **Potência** – forjam-se as intenções. Nos debates sobre educação, durante mais de 130 anos, vemos as inúmeras reformas do regime republicano. Um dos corolários desses **Atos** foi o inovador *Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e corroborado pela administração pública de Lourenço Filho e Anísio Teixeira sob a batuta do ministro Gustavo Capanema. O documento faz voz ao ensino público e gratuito para todos, a coeducação, ao saber-fazer como transformação do ser e das relações de trabalho e, definitivamente, da laicidade da **Potência** como propósitos do Estado. Entretanto, parafraseando Darcy Ribeiro, a educação em nosso país nunca esteve em crise, pois ela é resultado material e imaterial – hoje sob a égide de uma política neoliberal – de um projeto das elites econômicas e políticas brasileiras sob a pressão do capital externo, seja ele de procedência governamental ou privada, mas respaldado pelo sistema capitalista fordista e pós-fordista. Assim, o que vemos é a nossa educação atrelada aos interesses políticos e econômicos do patrimonialismo e da financeirização nacional e mundial. Diante disso, qual a saída para uma Educação de qualidade e de oportunidades para todos? Quais as mudanças a partir da década de 1930

que não foram suficientes para a garantia de uma *vida plena* aos cidadãos brasileiros? Em que erramos e em que continuamos a errar?

Esse artigo tem como objetivo analisar o papel do Estado na educação sob a lógica do capital e da ideologia neoliberal a partir da origem do Estado Moderno brasileiro, Estado biopolítico, com a Era Vargas até a Constituição de 1988 e a potencialização da Base Nacional Comum Curricular como permanência histórica de condições, oportunidades e diferenças de classes. Por um método historiográfico de comparação diacrônica, analisaremos os **Atos** propostos – políticas públicas, constituições, leis, instituições – e suas **Potências** realizadas em desdobramentos e ações que nunca atingiram a totalidade da sociedade e dos interesses das classes dominadas. Justificamos que, o que nos faz debruçar sobre a realidade educacional em nosso país, é a visualização da atual desvalorização do conhecimento, da impunidade pelo **Ato** político frente a permanência do patrimonialismo e da crise do regime democrático representativo e das mazelas da **Potência** sob o jugo da financeirização e da lógica do capital que nos mostra a vida como *vida nua*⁴, ou seja, uma vida, biopoliticamente, sem direitos, com cidadãos incluídos/excluídos mas, espetacularmente, condicionados a um espaço e a um tempo pré-definidos.

Na década de 1920, no recenseamento do Estado de São Paulo, durante a administração do Diretor de Instrução Pública Sampaio Dória, na capital paulista, percebemos números expressivos da educação na cidade e no estado. Para termos uma referência, sendo que a cidade de São Paulo já era um polo político e econômico muito importante para a economia nacional, o total de crianças de 6 anos analfabetas chegava a 89,6% e com 7 anos a 73,5%. As crianças com 12 anos analfabetas estavam em torno de 22%. Vimos pelas publicações da imprensa que a preocupação do Diretor era ter um quadro geral da realidade escolar e da alfabetização. Assim, vendo a situação crítica, o total de crianças entre 6 e 12 anos analfabetas chegava a 52,7%. Daí, com o alarde da imprensa com relação ao analfabetismo, foi criado um conjunto de ações denominado de Campanha de Alfabetização, colocando em pauta a ideia de que a educação havia se tornado uma travanca aos interesses políticos e econômicos da nação.⁵

Em 1930, após a chegada ao poder por intermédio militar e civil de um golpe de estado, o presidente Getúlio Dornelles Vargas iniciou a transformação do Estado, criando ministérios como o da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio, além de autarquias, agências de regulamentação, direitos sociais e, sobretudo, trabalhistas, potencializados pelo olhar autocrático. Essa transformação da organização estatal teve como objetivo principal a consolidação de um capitalismo industrial nacional com a modernização da formação e do emprego aos trabalhadores e do apoio externo de países centrais do sistema. Dessa forma, traçaremos o caminho republicano da inclusão dos direitos no que tange à educação sob a égide da permanência dos privilégios e dos interesses políticos e econômicos. O que podemos asseverar sobre esse processo? O que se transformou e o que permaneceu na realidade educacional brasileira? O que poderá ser feito para que todos os brasileiros tenham acesso à direitos, informação, estudo, trabalho e renda? Da coeducação ao empreendedorismo, do Ensino Religioso católico à meritocracia, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação à Base Nacional Comum Curricular, o que fazer para que a educação se torne uma política social para todos? A partir do Estado, como se daria a relação entre educação, economia e política?

⁴ O conceito é utilizado por Giorgio Agamben e faz referência à condição da maioria dos indivíduos – ou *povo* – como cidadãos sem direitos, incluídos/excluídos da condição de pertencer à *pólis* na atualidade das sociedades ocidentais, vivendo como *Zoé* de Aristóteles, ou seja, numa vida animal.

⁵ O RECENSEAMENTO escolar publicado no Jornal do Commercio, São Paulo, p. 1, 23 jun. 1920 acervo da Hemeroteca do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Partindo dessas questões, vemos que o Brasil da década de 1930 era um país distante do capitalismo internacional e hegemônico e, mesmo defendendo o nacionalismo e a modernização do Estado, não alcançaria sucesso na industrialização sem o apoio dos países centrais do sistema. Segundo Luís Carlos Bresser-Pereira:

Vargas sabia que só governaria o Brasil se contasse com o apoio das elites econômicas e financeiras. Conforme assinala John D. Wirth (1970, p. xvii), “embora Vargas acrescentasse o populismo à sua caixa de ferramentas políticas, nunca permitiu que sua política trabalhista pusesse em risco os fortes laços que o ligavam a grupos mais respeitáveis, ou seja, aos políticos profissionais, líderes do comércio e da indústria, militares e funcionários do governo”. (Bresser-Pereira, 2012, p. 106).

Getúlio Vargas foi precursor do trabalhismo e do nacionalismo como bandeiras ao desenvolvimento econômico, estruturação do Estado e da organização social para o mundo do trabalho sindicalizado. Numa disputa com os liberais, Vargas institucionalizou a educação e promoveu a constituição de um ministério próprio e de políticas educacionais a partir de teorias e práticas desenvolvidas por intelectuais e educadores. No período denominado de Era Vargas, 1930 a 1945 e, depois, 1951 a 1954, foram construídas escolas, criados programas educacionais, políticas, discussões sobre currículos e cursos técnicos entre conservadores e escolanovistas, concepções teóricas e ideológicas que buscavam garantir e atender o que o governo esperava como a entrada do país no Sistema Internacional e no mercado mundial como produtor e exportador industriais e não apenas agroexportador. Não podemos analisar a educação sem a esfera política ou econômica e, sobretudo, sem tirá-la da realidade do sistema universal de onde o imperialismo e os interesses de países centrais do capital colocam o dinheiro, o conhecimento, armas, protecionismos, privilégios e ameaças. Não nos esqueçamos que grande parte das elites econômicas e políticas do nosso país se beneficia, também, dessa situação. Não podemos pensar em educação sem olhar para as famílias brasileiras, para o potencial de trabalho e de renda dessa maioria que, justamente, contrasta com os interesses de quem faz parte da *sociedade dos privilégios*.

O Ministério de Educação e Saúde Pública foi inaugurado por Francisco Campos, advogado e jurista mineiro, que teve um período curto à frente do ministério, mas aprovando reformas educacionais importantes, com foco no Ensino Secundário e Superior. Com o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação e, na sequência, vieram o Decreto nº 19.851 à organização do Ensino Superior, o Decreto nº 19.852 à organização da Universidade do Rio de Janeiro, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 para organização e gestão do Ensino Secundário e o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 à regulamentação do Ensino Comercial e da profissão de contador como curso técnico e superior de administração. O Conselho Nacional de Educação (CNE) formou-se com o objetivo de auxiliar o ministro na proposta de institucionalizar a educação em todo o país. Entretanto, vemos que o Ensino Primário estava, novamente, preterido pelos dirigentes educacionais. A falta de preocupação desse setor é resultado de uma

política educacional oriunda do império⁶, em que as primeiras instituições foram cursos superiores de Medicina e Direito e que, na década de 1930, continuaria com projetos de abertura de universidades e institutos, ampliação da área burocrática e de novos cursos que, na Universidade do Rio de Janeiro, eram oferecidos, com o propósito da profissionalização. Entre esses cursos, tínhamos o de Educação, Ciências, Letras, Farmácia, Odontologia e Artístico. Já o Ensino Secundário promovia o ensino Fundamental com cinco anos de duração e obrigatório para admissão nos Ensinos Complementar ou Superior, travando, com isso, o acesso de maioria da população. O Ensino Secundário foi responsável em criar obstáculos para o acesso de muitos filhos de trabalhadores que desejavam a formalização do conhecimento.

Em 1932, ao mesmo tempo em que os escolanovistas proclamavam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o governo provisório promulgava a lei que autorizava a disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas e privadas. Em 1933, com a formação da Assembleia Constituinte, encontramos dom Sebastião Leme e outros representantes da Igreja Católica como constituintes ao mesmo tempo em que Anísio Teixeira ingressava no Ministério da Educação e Saúde Pública. É possível perceber o interesse de Getúlio Vargas em equilibrar as forças, modernizando e reformando sem deixar de lado o conservadorismo católico. Essa ambiguidade é vista em todos os governos varguistas e se tornou marca da habilidade e dos regimes autocráticos do presidente.

A Constituição de 1934 foi a primeira Carta Magna a ter dezessete artigos sobre educação. No artigo 152 da Constituição de 1934, declarava-se que o Conselho Nacional de Educação (CNE), formado pelo Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, é responsável em elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Logo abaixo, no parágrafo único, aparece que *Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício de sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração de ensino*. Por meio do Plano Nacional de Educação determinou-se a obrigatoriedade de respeitar e defender a ideia de que, no item A, *o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos* tornar-se-ia lei numa prerrogativa escolanovista. No artigo 156, também, pela primeira vez, foi definido o financiamento público da educação, onde os municípios e a União repassariam a repassar 10% e os estados até 20% da renda dos respectivos impostos. No artigo 157 é criado um fundo de educação. No artigo 158 fica definido que o ingresso ao magistério oficial realizar-se-ia por concurso público.

⁶ A política educacional imperial brasileira tem suas raízes medievais, pois o modelo aqui adotado era resultado da origem das Universidades na Europa nesse período e estava firmada no tripé da filosofia, filosofia natural e prática, decorrente da chamada sete artes liberais que compunham o processo formativo integral do aluno medieval, pressupostos básicos para toda e qualquer outra fundamentação do conhecimento. Os cursos de formação clássica eram a Teologia, a Filosofia e o Direito. No Brasil, a origem das universidades remete ao início do século XX que “Segundo alguns estudiosos, a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica em visita ao país” (SOUZA, 2012, p. 51). Assim, com a união da Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, houve a estruturação da primeira universidade brasileira. Embora as referidas unidades funcionassem de forma isolada, em 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, o governo federal criou sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

A Era Vargas foi um período em que ocorreu a duplicação de matrículas de crianças de 7 a 14 anos. Em 1930, havia 20 mil alunos matriculados no Ensino Superior, numa população de mais de 30 milhões de habitantes. Já, em 1932, havia 2.071.437 de matriculados no Ensino Primário de 1ª a 4ª séries, 97.799 de 5ª a 8ª série, 56.208 no Ensino Secundário e 21.526 no Ensino Superior. Em 1950, com um pouco mais de 51 milhões de habitantes, tínhamos 5.175.887 alunos matriculados no Ensino Primário de 1ª a 4ª série, 509.235 matriculados de 5ª a 8ª série, 389.762 em Ensino Secundário e 48.999 no Ensino Superior.⁷

Vivíamos um momento de embates políticos entre conservadores católicos e escolanovistas progressistas, além de intelectuais que se consideravam conservadores escolanovistas, como o professor e intelectual Everardo Beckhauser. A administração de Gustavo Capanema, a mais longa da história da pasta, foi marcada, também, por essa polarização e mediações de um lado e de outro. Em 1937, Capanema, a frente do ministério, foi responsável por reformas durante o golpe dentro do golpe, ocasião em que o autor da nova constituição foi, justamente, o ex-ministro de Educação e Saúde Pública, o jurista Francisco Campos. O Estado Novo, entre 1937 e 1945, marcou a institucionalização do regime autoritário de Vargas. A centralização do poder nas mãos do presidente foi sentida, também, na área da educação por Capanema, que, entre 1942 e 1946, promoveu as Leis Orgânicas de Ensino, as quais concederam prerrogativa ao ensino profissional e ao fortalecimento do ensino religioso católico. Os ensinos – Primário e Secundário –, também foram abordados com o intuito de encaminhar a maioria dos alunos para a área agrícola, comercial e industrial. Com o Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942 criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) e com o Decreto-lei nº 8.621 de 10 de janeiro de 1946 a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O interesse em organizar o trabalho à indústria que, em grande parte, estava sendo financiada pelo governo federal e teria como gestora a Confederação Nacional da Indústria com destinos desses formandos à Companhia Siderúrgica Nacional (1931) e à Vale do Rio Doce (1942), foi um exemplo da relação entre o projeto econômico de industrialização e a necessidade de se ampliar a mão de obra qualificada. A educação, orientada pela modernização da economia e pela consolidação do capitalismo industrial, acaba por apresentar uma trajetória histórica que contribui para a persistência das altas taxas de fracasso escolar até os dias de hoje.

No final do Estado Novo, com a chamada das eleições, com novos e antigos partidos, temos a renúncia de Vargas. De uma população de 30 milhões de brasileiros em 1930, passamos para quase 41 milhões em seu último ano de governo. Segundo Darcy Ribeiro, a partir dos estudos sobre os Censos Nacionais de 1950, a população de analfabetos de 15 anos ou mais era de 50,5%, chegando a 26% em 1980, porém essa diferença de porcentagem deve ser colocada, também, em números, respectivamente, 15 milhões de analfabetos em 1950 e 19 milhões em 1980. Em 1950, havia 6 milhões de pessoas no ensino educacional brasileiro (Ribeiro, 2018, p. 18 e 19). Na toada do Período Democrático, o Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, durante o governo Dutra, promulgava a Lei orgânica do Ensino Normal para a formação de professores. Segundo Sofia Vieira:

⁷ Fonte: IBGE, Anuário Estatístico, 1953. P. 2-182, 2-193, 2-199.

O ensino normal é “ramo de ensino de segundo grau” cujas finalidades são “prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e, desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (Vieira, 2008, p. 105).

O Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, com 77 artigos, estabelecia a prerrogativa do Ensino Agrícola, sobretudo o ensino agrícola feminino e outros cursos de continuação e aperfeiçoamento. Outra grande preocupação do Estado Novo e do governo Dutra foi com a Educação Moral e Cívica e a formação profissional e religiosa. É justificável que, com o grande aumento da população, a sociedade precisava, mais do que nunca, não apenas de ter controle, mas, principalmente, de disciplina de corpos e mentes. A Constituição de 1946, promulgada após os trabalhos de representantes de nove partidos políticos, buscava recuperar direitos deixados de lado pela Constituição da Polaca. Surgia a frase que até hoje ressoa em discussões sobre educação e promessas de candidatos e governantes: “a educação como direito de todos”. No artigo 167, garantiu-se a presença das instituições privadas: “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. O Ensino Religioso, por sua vez, permanece, e, pela primeira vez, há a opção de escolha da religião que seria ministrada em determinada escola. Outra premissa relevante é da organização educacional, que estabelece, no artigo 170, a função da União de organizar o “sistema federal de ensino e dos territórios...” e, pelo artigo 171, o Fundo Nacional como garantia do orçamento do Ensino Primário.

Do governo Dutra ao governo João Goulart a permanência histórica era garantida pelos próprios órgãos públicos, no qual o sistema de educação nacional era marcado pelo dualismo, ou seja, havia, oficialmente, a escola das elites e a escola das classes populares. Isso significa que as reformas e políticas educacionais desde Benjamin Constant não tinham como principal intenção diminuir as desigualdades de oportunidade, de formação familiar ou mesmo de renda. Todas essas reformas potencializavam a lógica do capital. A concepção de modernização do país não passava pela ideia de torná-lo mais justo e menos desigual. É interessante percebermos que, em 1961, o ex-ministro Gustavo Capanema, então deputado federal, liderou a comissão de educação e foi responsável em engavetar o que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Quais foram os reais interesses de Capanema e seus colegas? Com certeza as diferenças entre conservadores e progressistas estava em jogo. O Período Democrático foi, também, marcado, economicamente, pelo nacional-desenvolvimentismo, implantado ainda na Era Vargas, trazendo, com isso, um número considerável de estatais e de investimentos à iniciativa privada que garantiria a necessidade da evolução da educação brasileira. No governo de Juscelino Kubitschek, período áureo do desenvolvimentismo, o PIB *per capita* cresceu 6% ao ano contra 3% entre 1950 e 1956 e houve uma pequena redução da desigualdade, porém com um alto preço advindo do agravamento fiscal.

Na educação, os pioneiros ainda lutavam por uma escola pública, gratuita e laica e, com isso, eles pressionavam a criação da LDB. Fernando de Azevedo conseguiu 189 assinaturas para o novo documento “Mais uma vez convocados”. Entre eles Darcy Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto, Florestan Fernandes, Sérgio

Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior. O agora Ministério de Educação e Cultura, o MEC, sob a administração de Antônio Ferreira de Oliveira Brito, obteve a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com 120 artigos descrevendo a liberdade de ensino, as modalidades divididas em grau Primário, Médio e Superior, inspeção e orientação educativa, assistência social, recursos, Ensino Primário obrigatório a partir dos 7 anos e a educação de excepcionais. Entretanto, permaneceu o financiamento da União à iniciativa privada, garantindo uma derrota dos pioneiros e signatários do segundo manifesto com relação à escola pública e gratuita.

Em 1951, durante o governo democrático de Getúlio Vargas, Anísio Teixeira iniciava os seus trabalhos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em 1952, tornou-se diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o foco na valorização e formação de professores e alunos do Ensino Superior com incentivo à pesquisa e à produção científica. Em 1955, após a morte do presidente, Anísio permaneceu no cargo de diretor e criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) que se subdividia em quatro departamentos – DEPE (Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais), DEPS (Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais), DDIP (Divisão de Informação e Documentação Pedagógica) e DAM (Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério) – que o colocou como a principal figura da educação do país no período. Em setembro de 1956, ele participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária e, defendendo a escola pública, foi na contramão do que não só a Igreja Católica defendia, mas também, políticos conservadores, empresários, banqueiros e militares. Em plenário, Anísio foi acusado de comunista – aliás, um adjetivo muito comum entre os adversários políticos – pelo deputado padre Fonseca e Silva, alegando que ele era influenciado pelo pensamento de John Dewey que, por sua vez, originava-se do método marxista de interpretação histórico-dialética. Esse discurso apresentava o viés ideológico das elites, pois nem Anísio e nem Dewey foram marxistas ou comunistas, nem em seus trabalhos acadêmicos e nem em suas práticas. Em 1958, o arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Sherer, pediu ao então presidente da república, Juscelino Kubitschek, o desligamento de Anísio Teixeira do INEP, porém após um abaixo-assinado de 529 educadores e intelectuais, ele foi mantido no cargo. As disputas entre Anísio e os católicos permaneceram e foram uma constante em toda a sua trajetória de tentativa de transformação da educação. Ele foi um árduo defensor da escola pública, ou seja, da escola para todos e como premissa para o que Erik Wright designava de *vida plena*.

Entre 1945 e 1966, no âmbito dos investimentos externos à educação brasileira, por meio de um acordo entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), ocorreu a doação de US\$ 65 milhões, sendo US\$ 57 milhões ao Ensino Primário, US\$ 2,26 milhões ao Ensino Secundário e US\$ 5,5 milhões ao Ensino Superior. Para termos uma ideia, esses valores atingiriam 10% da verba que o governo destinava à Educação para o período. A Fundação Ford doou entre 1959 e 1967 a quantia de US\$ 15,4 milhões. Entretanto, as doações foram se transformando em empréstimos e a USAID fez o primeiro deles de US\$ 25 milhões com juros a 0,5%, mas com o pagamento em dólar.⁸ O capital externo sempre participou dos investimentos em educação no Brasil e, como **Ato**, é

⁸ Relatório CAPES – Acordo MEC-USAID, 1968, p. 48, 49 e 50.

imprescindível que busquemos entender como esses valores seriam potencializados em nossa sociedade. Com o novo período político que se formava após o golpe militar de 31 de março de 1964, quando a economia estava em linha crescente, como também, a população urbana, a primeira LDB 5692/71 era transformada por dispositivos como a reforma universitária e, posteriormente, a implantação do ensino de 1º e 2º graus. Há a limitação das vagas no vestibular por conta do aumento da demanda de formandos no 2º Grau, como também, o incentivo aos cursos técnico-profissionais. Outro ponto importante a ser considerado é que a lei previa a das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia no currículo escolar, além da redução das cargas horárias de História e Geografia. Ao mesmo tempo, a lei previa a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira com claros objetivos políticos. A intenção não era formar o indivíduo com uma cultura geral plena que lhe garantisse a reflexão autônoma e a cidadania crítica, mas alguém que servisse apenas de mão de obra para o mercado de trabalho que estava aquecido. Outros projetos como MINERVA, criado em outubro de 1970, com o objetivo de formação escolar por meio do rádio com programas diários teve um período longo, mas sem apresentar sucesso. O programa foi extinto em 1990 e, estatisticamente, 77% dos estudantes inscritos foram reprovados ou desistentes.

A década de 1980, no Brasil, era marcada pela transição lenta do regime militar para o regime democrático. A promulgação da Constituição de 1988 representou o corolário dessa transformação política. No Rio de Janeiro, o governador Leonel Brizola, juntamente, com Darcy Ribeiro, fundou os CIEPS – centros escolares de período integral – com uma proposta curricular de prática e teoria que visava uma formação social integrada. Depois da década perdida, tivemos o Plano Nacional de Desestatização e a abertura econômica no governo Collor de Mello/Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. As grandes marcas desses governos foram a venda de ícones do nacional-desenvolvimentismo varguista como, em 1993, por R\$ 1,2 bilhão, a Companhia Siderúrgica Nacional e, em 1997, por R\$ 3,3 bilhões a Companhia Vale do Rio Doce. Em 1994, foi a vez da EMBRAER por R\$ 265 milhões. Estava muito bem representado o neoliberalismo do Estado mínimo e da modernização canalizadas pelas relações comerciais internacionais. No campo educacional e na trilha da nova constituição vieram o Plano Nacional de Educação, a LDB nº 9.394/1996, o ENEM, o Sistema Nacional de Avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a criação do FUNDEF – que no governo Lula tornou-se FUNDEB –, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9,394/1996 e aprovada em 16 de fevereiro de 2017, com a Lei nº 13.415, teve, como proposta inicial, a reforma do Ensino Médio, criando uma matriz curricular com disciplinas e frentes de estudo e pesquisa, como Empreendedorismo, Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, trilhas do conhecimento interdisciplinares, além da Eletivas, novamente substituindo, paulatinamente, outras disciplinas como Filosofia, História, Sociologia, Física, Química, Biologia e Arte. O quesito interdisciplinar que, nem se quer foi posto na matriz curricular das licenciaturas à formação de professores, é posto na BNCC com o aumento da carga horária, inicialmente, de 800 horas para 1000 horas, chegando em 5 anos a 1.400 horas anuais. Diante dessa **Potência** de transformação, o que vemos nessa reforma é, mais uma vez, como em toda a história da educação no Brasil, a relação direta do ensino e da aprendizagem com o mercado que, atualmente, torna-se cada vez mais padronizado e direcionado

aos interesses daqueles que o controlam, como também, às demandas financeiras que acumulam o lucro numa infinita sensação consumista advinda da exploração, desejo e da própria concepção de natureza. Ou seja, nos chega uma nova reforma de cima para baixo com o intuito de manter e garantir a continuidade da exploração, da disputa de classes e da inclusão/exclusão de indivíduos. Segundo Ana Paula Corti:

no novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na BNCC em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 horas para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para privatização. Tal radicalidade é um indício da vitória dos setores empresariais na formulação da agenda governamental para o Ensino Médio (Corti, apud Cássio, 2019, p. 52).

A BNCC foi feita para todos os alunos brasileiros do ensino público e privado, mas como dar conta de realidades culturais e territoriais tão distantes, de necessidades tão complexas e de uma geografia e de uma história dinâmicas e reais com demandas para a garantia de uma *vida plena*? As instituições pseudo-educacionais vinculadas a bancos ou mesmo fundações como a “Lemann” e “Todos pela Educação”, parecem representar o projeto neoliberal de conduta em prol dos interesses do mercado financeiro como realidade única legitimada, também, por uma democracia representativa, formando um Estado e Poderes que vigiam as prerrogativas das classes dominantes. Vemos a permanência da valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e a garantia do empreender como espaço que acoberta a ausência dos direitos. Um Estado que permanece patrimonialista, patriarcal e incompetente no **Ato** e na **Potência** de garantir a *vida plena*, com o aumento das desigualdades, sem reverter o aumento do desemprego e da renda e não respeitando as diferenças étnico-culturais, só pode ser justificado pela subjetividade neoliberal da manutenção da mão de obra barata e acessível para não gerar a falta de produtos no mercado, ao mesmo tempo em que garante a padronização do consumo pelas classes sociais. Vemos que no mundo atual, as mercadorias transitam com muito mais facilidade do que as pessoas. Em 2021, segundo pesquisa e publicação da Agência Brasil a partir de dados do FUNDEB, houve 11.981.950 matrículas na Educação Básica de 6º a 9º ano em todo o país, com o aumento de 53 mil em relação ao ano anterior, mas em relação à Educação Infantil houve uma queda de 7,3% na matrícula, resultando em 653 mil crianças até 5 anos fora da escola. No total, tivemos 46,7 milhões de matrículas para 178,4 mil escolas de Educação Básica espalhadas pelo país⁹.

Sabemos do enfrentamento da pandemia da COVID-19, em que as diferenças de oportunidade, de renda e estrutura tecnológica e familiar ficaram ainda mais evidentes, ampliando as dificuldades e diferenças entre as classes sociais, porém os atos propostos não tiveram o efeito potencializado da recuperação e da

⁹ Agência Brasil, publicado às 20h20min do dia 31/01/2022 pela repórter Heloísa Cristaldo, de Brasília.
Endereço eletrônico: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022>

condição de oportunidades para as classes sociais mais fragilizadas. Em 2021, 244 mil crianças de 6 a 14 anos ficaram fora da escola segundo publicação da revista CartaCapital com base no levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).¹⁰ Em 2019, a porcentagem de matrículas de crianças e jovens nos ensinos fundamental e médio foi de 98% e, em 2021, 99%. Todavia, é interessante olharmos números alvissareiros em tamanha hecatombe da realidade da formação escolar, da instrução, da valorização cultural e da consciência da importância do conhecimento como solução perante as desigualdades e diferenças sofridas, historicamente, em nossa sociedade. Onde está a *Navalha de Ockham* entre as pesquisas concluídas e a nossa realidade educacional? Vimos que, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a insistência pela garantia de colocar todas as crianças e jovens nas escolas vinha de uma demanda do BIRD e do Banco Mundial com programas como *Acorda Brasil! E Tá na hora da escola!* A proposta neoliberal não atinge apenas o capital material, mas também, o imaterial e as subjetividades que garantem o entendimento do caminho único da humanidade e do fim da história. Segundo Pablo Gentili,

tal interpretação, derivada das contribuições formuladas por Immanuel Wallerstein, implica reconhecer que a expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das coisas materiais como também na materialidade da consciência. É assim que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no mercado como o âmbito em que, naturalmente, podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil (Gentili, 1996, p. 228).

Trabalhar a realidade da escola dentro do mundo é mostrar que o que está em jogo é a competição pelo mercado, onde o *darwinismo social* garante a *sociedade dos privilégios* em detrimento da oportunidade e da *vida plena* para todos que, ideologicamente, é justificada como irrealizável e utópica na medida em que o conhecimento se torna uma mercadoria e o capitalismo fictício, numa mais-valia social, padroniza as vidas, trocas e desejos. A educação, como a política e o Estado, está ligada à lógica permanente da exploração capitalista e da luta pela manutenção das desigualdades – com o agravante em nosso país por ele ser da periferia do capitalismo –, dificultando a nossa luta pelo pertencimento e pela consciência de si e do coletivo.

Considerações finais

A reflexão aqui proposta evidencia que os impasses estruturais da educação brasileira são profundamente imbricados à dissociação histórica entre o projeto e sua efetivação – entre Potência e Ato,

¹⁰ Revista CartaCapital. Brasil alcança maior taxa de crianças e jovens fora da escola... Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-alcanca-maior-taxa-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola/>. Publicada em 02/12/2021, às 12h27min.

conforme os termos aristotélicos. A educação, reiteradamente posicionada como um vetor de transformação social, permanece constrangida por interesses estruturais do Estado, cujas raízes patrimonialistas e práticas clientelistas moldam políticas públicas que se revelam incapazes de viabilizar uma cidadania plena. O Ato político, frequentemente encenado sob a forma de reformas ou modernizações, fracassa em concretizar sua Potência transformadora, estando aprisionado a uma lógica de gestão que prioriza a manutenção da ordem estabelecida e a reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a análise historiográfica corrobora a constatação de que as reformas educacionais, até mesmo as mais emblemáticas – como aquelas derivadas do Manifesto dos Pioneiros da Educação e da Era Vargas –, mostram-se ineficazes para superar as limitações impostas por um Estado que, desde suas origens republicanas, tem se configurado como um instrumento das classes dominantes. A educação, longe de ser um campo neutro, converte-se em um palco de disputa entre os desejos de emancipação social e os mecanismos de contenção ideológica, como explicitado na crítica de Mészáros à função legitimadora da educação institucionalizada.

Adicionalmente, a crítica contemporânea de Agamben à estrutura vazia do poder proporciona uma compreensão mais profunda de como o Estado moderno – e, particularmente, a democracia representativa brasileira – se organiza mais pela performance simbólica da governança do que pela efetividade de suas ações. A glória do discurso reformista e a espetacularização das políticas educacionais mascaram a precariedade das condições reais de acesso, permanência e qualidade no ensino público. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular, mais do que uma política de unificação de saberes, assume o caráter de um instrumento de padronização que ignora as desigualdades históricas e reforça a lógica meritocrática neoliberal.

Uma possível solução para esse impasse exige não apenas um novo conjunto de políticas públicas, mas uma reconstrução do papel do Estado como agente efetivo de justiça social e a redefinição da educação como um direito coletivo, orientado à formação ética, crítica e autônoma dos sujeitos. É urgente resgatar a dimensão política do ato educativo, compreendendo-o como uma prática de liberdade, conforme a perspectiva de Paulo Freire, que reconhece o educando como sujeito histórico em Potência. Somente dessa forma será possível converter a promessa de uma vida plena em uma realidade concreta, na qual o conhecimento deixe de ser um privilégio e se torne uma condição universal para a cidadania.

A trajetória educacional brasileira, em sua evolução ao longo do século XX, reflete as transformações políticas, econômicas e sociais que caracterizaram cada período histórico. No governo de Getúlio Vargas, a educação esteve intimamente vinculada ao projeto de modernização e industrialização do país, com o intuito de preparar a força de trabalho necessária para sustentar o capitalismo industrial em um Brasil que se afastava do modelo agroexportador. Vargas, ao promover reformas educacionais, confrontou as disputas entre forças conservadoras, como a Igreja Católica, e os escolanovistas progressistas, que advogavam por um novo modelo de educação pública. Contudo, a implementação das reformas não conseguiu romper as barreiras sociais e econômicas que limitavam o acesso à educação de qualidade para a maioria da população.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a institucionalização de Conselhos Nacionais de Educação e o estabelecimento de políticas de financiamento da educação representaram avanços, mas

também expuseram a persistente desigualdade de acesso, tanto no ensino primário quanto no ensino superior. O Brasil se via imerso em uma contradição entre as reformas educacionais e a manutenção de um sistema econômico e social profundamente desigual. As escolas, embora mais numerosas, ainda refletiam as desigualdades de classe, com o ensino público e gratuito sendo majoritariamente acessível às classes menos favorecidas, enquanto as elites continuavam a ter acesso às melhores oportunidades educacionais e profissionais.

O período varguista, com sua ambiguidade entre modernização e conservadorismo, reflete as dificuldades históricas do Brasil em conciliar os interesses do desenvolvimento econômico com os direitos e a inclusão social de sua população. A educação, portanto, não pode ser dissociada da estrutura política e econômica que a permeia. A relação entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico sempre esteve intrinsecamente associada ao projeto de modernização do Estado brasileiro, porém sem um real compromisso com a superação das desigualdades estruturais. A ideia de que a educação deveria ser um direito para todos, conforme consagrado na Constituição de 1946, nunca foi plenamente concretizada, permanecendo como uma promessa não cumprida para a maioria da população.

A análise das décadas de 1930 a 1950 revela que, apesar dos avanços significativos em termos de políticas educacionais e da institucionalização da educação, o Brasil ainda enfrentava enormes desafios para garantir uma educação de qualidade para todos. O foco no ensino técnico, profissionalizante e moralizador, por exemplo, visava atender às necessidades do mercado de trabalho industrial, mas também restringia as perspectivas de emancipação plena dos cidadãos. O ensino religioso e a formação moral e cívica, por sua vez, reforçavam valores conservadores que dificultavam uma verdadeira transformação social e educacional. Eis aqui o processo efetivo de incluir para excluir.

A persistência das desigualdades educacionais até os dias atuais é resultado de um sistema que historicamente favoreceu as elites, com a educação sendo moldada para atender aos interesses do capital e de um modelo de desenvolvimento que não contemplava a inclusão plena dos trabalhadores e das classes populares. As promessas de acesso universal à educação, garantidas desde a Constituição de 1946, permanecem, em muitos casos, como um reflexo de uma realidade distante daquilo que seria necessário para garantir direitos plenos e igualdade de oportunidades para todos os brasileiros.

Esse quadro educacional, que perdura até os dias atuais, reflete as falhas históricas do Brasil em transformar a educação em um instrumento real de emancipação social e inclusão. O debate atual sobre a educação brasileira não pode ser dissociado dos interesses econômicos e políticos que ainda moldam a estrutura educacional e que, muitas vezes, relegam a educação a um papel secundário, comprometido com a manutenção das desigualdades sociais e econômicas do país. A busca por uma educação de qualidade, acessível a todos, continua sendo um desafio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil.

Enfim, desde o governo Dutra até as reformas educacionais mais recentes, o sistema educacional brasileiro sempre foi marcado por uma dualidade, que reforçava a distinção entre as escolas das elites e as das classes populares. A resistência dos pioneiros em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, como os esforços de Anísio Teixeira, e os impactos das reformas educacionais sobre o mercado

de trabalho, com foco nas necessidades econômicas e políticas do país, são aspectos que ilustram as continuidades e contradições desse processo. Assim, o debate sobre a educação no Brasil está imerso em um contexto de transformação neoliberal e de interesses políticos e econômicos, com ênfase na padronização da educação e na minimização das diferenças regionais e sociais, mas sem promover uma verdadeira igualdade de oportunidades. A relação entre educação e mercado de trabalho é colocada como central, com as reformas buscando adequar a formação dos alunos às exigências de um capitalismo globalizado e em constante mutação. Tal crítica às políticas educacionais ao longo das décadas reflete a continuidade da exploração das classes trabalhadoras e a manutenção de um sistema de desigualdade, que se manifesta nas estruturas educacionais e nas práticas pedagógicas, frequentemente centradas em interesses econômicos, em detrimento de uma educação emancipadora e transformadora.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo: homo sacer II, 2**. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo, Boitempo, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Eudoro de Souza. 4ª ed. (Os pensadores – vol. 2). Nova Cultural, 1991.
- BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. **Getúlio Vargas: O estadista, a nação e a democracia** (p 93-120) IN: BASTOS, Pedro Paulo Zaluth. FONSECA, Pedro Cezar Dutra (orgs). **A Era Vargas: desenvolvimento, economia e sociedade**. São Paulo, editora UNESP, 2012.
- CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo, editora Boitempo, 2019.
- CRISTALDO, Heloísa. Censo Escolar: mais de 650 mil crianças saíram da escola em três anos. Agência Brasil. Brasília, 31/01.2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-01/censo-escolar-mais-de-650-mil-criancas-sairam-da-escola-em-tres-anos>.
- EAPES. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior**. (Acordo MEC/USAID). Rio de Janeiro: MEC/DES, 1968
- GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis, RJ, editora Vozes, 1995.
- IBGE. **Anuário Estatístico**. Rio de Janeiro, dezembro, 1953. p. 2-182, 2-193, 2-199.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. (Mundo do trabalho). 2ª ed. São Paulo, editora Boitempo, 2008.
- RECENSEAMENTO escolar. **Jornal do Commercio**, São Paulo, p. 1, 23 jun. 1920. Disponível em: c.
- REVISTA CARTACAPITAL. **Brasil alcança maior taxa de crianças e jovens fora da escola**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-alcanca-maior-taxa-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola/> . Publicada em 02/12/2021, às 12h27min.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Organização Lúcia Velloso Maurício. 1ª ed. São Paulo, editora Global, 2018.

SOUZA, J. G. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares**. Revista de Educação, Campinas, nº 1, p. 42-58, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5). Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro, editora Lamparina, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil Império e República**. 1ª ed. Brasília, Líber Livros, 2008.

WRIGHT, Erik Olin. **Como ser anticapitalista no século XXI?** Tradução de Fernando Cauduro Pureza. 1ª ed. São Paulo, Boitempo.

Submetido: 16/06/2025

Aceito: 02/08/2025