

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.016

AS RELAÇÕES CONFLITANTES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIAMETRALMENTE OPOSTAS QUE PERDURAM DESDE O PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO À CONTEMPORANEIDADE - REPERCUSSÕES NOS ÂMBITOS DISCENTE E DOCENTE

Luiz Carlos Berçot¹

RESUMO

Propõem-se, neste texto, mostrar os avanços e recuos, consensos e dissensos do magistério primário, ginasial e secundário (Ensino Básico na atual nomenclatura) públicos, como categoria de um temário intitulado por “Educação Brasileira”, considerada durante os períodos histórico-políticos desses cinco séculos de construção das instituições, do território e da sociedade no Brasil. Para fins deste trabalho, optou-se demarcar as fases e suas particularidades por “Momentos...”. O artigo tem por objetivo mostrar as relações conflitantes entre e políticas educacionais (modelos) diametralmente opostas, ou a ausência destas, e que perduram desde o Período Colonial brasileiro à contemporaneidade. A metodologia ancorou-se numa revisão comparativa da literatura inerente ao objeto de análise, perpassando-a pelos vieses crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutico, que permeiam os fatos e as ações dos sujeitos (docentes) protagonistas. As inferências obtidas sinalizam tratar-se de processos dialéticos contínuos e permanentes, portanto, conflitantes e de enfrentamentos coletivos constantes às instituições municipais, estaduais e federais, visando contrapor-se ao projeto hegemônico neoliberal

1 Graduado em Geografia (Lic.). Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades. Professor da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico. luizbercot@gmail.com

em curso, cuja intenção é a de esfacelar, aviltar e vilipendiar o magistério e a educação pública.

Palavras-chave: Consensos e Dissensos do Magistério Público. Momentos da Educação no Brasil. Políticas Educacionais Conflitantes. Enfrentamento às Instituições Públicas. Contraposição ao Projeto Neoliberal.

No decorrer dessa temporalidade secular podem-se identificar omissões ou ações do Estado e, quando não, a interveniências dos interesses de classes, de grupos ou segmentos sociais nos assuntos educacionais, no sentido de manter “diástases” no domínio da cultura “letrada” ou institucionais que deveriam ser universalizadas para alcançar as populações pobres e periféricas.

Essa presença estatal como sendo o fiel da balança para legitimar ou não decisões acerca das questões relacionadas ao magistério público ou privado, dadas as ingerências exercidas pelos órgãos de governo a cada época, todavia, sob condicionantes sociais, econômicas, políticas, jurídicas e culturais, ora mais num momento histórico ora noutra, acomete e impacta diretamente os dois conjuntos de sujeitos envolvidos no processo: os docentes e os discentes.

A temática educacional revela-se como categoria instável, pois repercute de maneira incisiva nos interesses de classes, razão pela qual esta deve ser analisada numa perspectiva historicista, considerando-se o objeto de estudo do ponto de vista de suas origens, bem como das condições materiais que o acompanham, permeando as relações dos sujeitos e seus respectivos grupos.

Para fins de se delimitar temporalmente esta reflexão, o marco inicial de abordagem remete ao Período Colonial, pois, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus ao Brasil, no ano de 1549, os jesuítas “enraizaram-se” na forma de enclaves missionários de “proteção” e evangelização de cunho catequético-doutrinário, não somente para as populações autóctones, mas também a de vários outros segmentos sociais estabelecidos e mantidos no território de ocupação e domínio lusitano.

Contraopondo-se o extremo oposto dessa linha temporal, empregada de forma metodológica para fins de se discorrer sobre o tema, há como o identificar de forma concreta, balizando-o como tendo sido iniciado no Brasil a partir dos anos de 1990, vindo até o presente, variando apenas na feição e na intensidade com a qual se apresenta a cada período de mandato governamental; por esta razão, a sociedade brasileira tem-se

submetido às injunções verticais do modelo político-econômico neoliberal a influenciar as decisões dos entes públicos (nas dimensões orçamentária e pedagógica) e privados, forçando-os a se adequarem à lógica e aos ditames do “mercado” em assuntos e questões educacionais em âmbito nacional.

O presente artigo tem por objetivo mostrar as relações conflitantes entre e políticas educacionais (modelos) diametralmente opostas que perduram desde o Período Colonial brasileiro à contemporaneidade. Ao longo de cinco séculos, essa contradição existente no Brasil pode ser explicada sob o olhar da perspectiva dialética, inerente à dinâmica dos processos gerados pela ação humana em face dos fatos sociais e suas circunstâncias decorrentes da conjuntura político-ideológica de cada período histórico.

Em termos metodológicos, o desenvolvimento deste trabalho ancorou-se numa releitura bibliográfica comparativa perpassada pelos métodos “dialético” e “fenomenológico-hermenêutico”, que permeiam os fatos e as ações sociais dos sujeitos protagonistas (professores) para fins deste trabalho. De igual modo, recorreu-se à análise, à inserção e ao encaideamento de conceitos e categorias alcançados pelo objeto contemplado neste artigo, bem como ao uso de elementos obtidos em fontes secundárias (leis, levantamentos estatísticos, etc.) de dados. Ademais, para a sua consecução ressaltou-se o emprego de instrumentos/ferramentas típicos da “pesquisa qualitativa”, a exemplo da “análise de conteúdos” e da “análise documental”.

ANALISANDO A SAGA DO MAGISTÉRIO E DA CARREIRA DOCENTE NOS CONSENSOS E DISSENSOS, AVANÇOS E RECUOS, AO LONGO DE SEUS CINCO SÉCULOS, EM TERRAS BRASILIANAS

MOMENTO I

Ainda durante a época do Brasil Colônia, há de se ressaltar as transformações de natureza cultural-educacional ocorridas no “Período

Pombalino” (1759 – 1822). O Marquês de Pombal na condição de ministro de governo do monarca português, D. José I (1750-1777), realizou as chamadas “reformas pombalinas”, com vistas à modernização do Estado Português inspirado no Iluminismo. Entretanto, as ações de Pombal encerravam antinomias acrescidas de um expresse contrassenso filosófico, sobretudo no âmbito educacional conforme sugerem Amaral e Seco (2006).

Havendo Pombal expulsado os padres jesuítas, tanto da Metrópole quanto da Colônia (Brasil), por conseguinte, os ensinos “primário” e “secundário” passaram a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa, embora já houvessem decorrido trinta anos após a saída da “Ordem Religiosa”. O sistema de ensino oferecido pelo Estado tratava-se de um modelo precário e inconsistente, desarticulado e disperso, além de apresentar descontinuidade curricular. Por essa forma, a contribuição de Aratangy (2019) explicita que

Neste mundo novo, era preciso um outro tipo de educação – laica e pública, para que se pudesse chegar à Modernidade. Nasce então a escola pública no Brasil – menos voltada às necessidades do público do que aos interesses do Estado.

Para Portugal, tornar o ensino laico foi interessante pois a educação passou a abarcar também as ciências mas, no caso do Brasil, isso não se concretizou. Perdeu-se o que havia e sem que houvesse ampliação curricular alguma. Independente das intenções implícitas ou explícitas de Pombal, o fato é que não havia professores. Nem escolas. Nem recursos financeiros previstos para a educação.

O Alvará de 1759 [...] instituía as aulas régias – que não formavam um currículo, nem ao menos um plano: eram avulsas, fragmentadas e dispersas.

MOMENTO II

No período seguinte, a partir de 1822, já na condição de Império Brasileiro solucionar a questão educacional era ainda mais urgente. Embora as emendas constitucionais tenham sido promulgadas somente em 1834, quando ocorreu esse aditamento também se instituiu as Assembleias

Legislativas provinciais. Estas “Casas” tinham, dentre as suas atribuições, a incumbência de legislar acerca do ensino público. Por sua vez, as províncias eram responsáveis pela criação de unidades escolares, além regularizar e promover a educação primária e secundária. No entanto, o Governo Central mantinha a primazia e o monopólio sobre o ensino superior, de acordo com a argumentação de Nascimento (2006).

Já nesse contexto sócio-político do século XIX, pode-se perceber o quanto a profissão docente ainda que a formação para exercê-la fosse precária, pois a concretude dessa atividade carecia de avanços político-jurídicos, dotação de recursos e a intencionalidade do Estado (municípios, províncias e jurisdição imperial) no investimento em cursos de formação, além das questões relacionadas à dimensão curricular e demais disposições didático-pedagógicas e, por acréscimo, a necessidade de se construir prédios cuja forma fosse adequada à função de educandários. Enfim, apresentava o agravante de se discriminar as mulheres no exercício da função docente.

Em 1826 os parlamentares debateram intensamente a educação para, em 1827, publicar a primeira lei brasileira (e não portuguesa) sobre o assunto. [...] Esta norma tratou de várias questões relevantes para educação e seu impacto foi duradouro. “Lei de 15 de outubro de 1827 - Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.” Reafirma a diretriz de Pombal em busca do fortalecimento da escola pública mas, por outro lado, empurra a atribuição de remunerar os mestres às Províncias, e quem disse que as Províncias tinham recurso para isso? Começa aí uma das questões basilares de nosso sistema de educação pública básica: quem paga a conta? Também, no artigo 5º da lei, há, pela primeira vez, a menção à necessidade de formação do professorado: [os professores] que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães. Ou seja: cada um que se virasse para aprender como ensinar. Há, nesta lei também, uma explícita discriminação das mulheres. Às meninas não era dado o direito de aprender disciplinas entendidas como “mais racionais”, com a exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica (artigo 12). (ARATANGY, 2019).

[...] Sobre a remuneração, surpreendentemente, a lei, em seu artigo 13, estabelece que deve ser a mesma para mestres e mestras mas... um artigo decreto de 27 de agosto de 1831 estipulava que os salários previsto em lei somente fossem recebidos por professores habilitados nas matérias de ensino indicadas na Lei de 1827, por concurso e as províncias podiam de contratar candidatos reprovados se não houvesse aprovados com a **condição de pagá-los com salários menores**. Ora, não havendo escolas de formação para as meninas e não sendo ministradas todas as matérias nas escolas de primeiras letras femininas, podemos entrever que as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos. (ARATANGY, 2019).

Junte-se a esses obstáculos de ordem material-instrumental, as imposições advindas do Poder Estatal. No sentido oposto, as resistências impostas pelos docentes faziam-se presentes, pois tentavam esquivar-se das regras e normativas consolidadas no *status quo* conservador, vigilante e punitivo da sociedade imperial, conforme observa Borges (2021), quando assinala que

[...] as leis e normas, em certa medida, também foram instituídas ao “arrepio de práticas pedagógicas” que circulavam entre os professores, que se traduziam nas discordâncias, resistências, negociações ou interpretações intencionalmente enviesadas que os sujeitos apresentavam em relação às normas que deviam seguir. Tal aspecto se articula com as problematizações em torno do conceito de tradição trazidas por Burke (2007) e que têm a ver com o contraste em constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social (Hobsbawm, 2002, p 10).

Na sequência, Borges (2021) ressalta a assimetria na correlação de forças entre docentes e instâncias governamentais.

[...] Porém, isso não significa que nas relações entre governo [...] e professores houvesse necessariamente uma situação permanente de tensão e de resistência, por estarem em posições diferentes. Governo e professores, no que diz respeito tanto às tradições quanto inovações, também poderiam compartilhar ideias e agir em cooperação, de forma contínua ou provisória, parcial ou totalmente, de acordo com suas posições no cenário político e com os governantes.

Contudo, a possibilidade de acesso ao sistema de ensino revelava-se precária. Em decorrência da inexistência de escolas e a escassez de professores, o Governo Imperial publicou decretos visando corrigir essa defasagem. As ações preconizavam a implantação de Escolas Normais cujo objetivo era a formação de professores para os educandários de “primeiras letras”.

No cômputo final, apenas alguns liceus haviam sido instalados nas capitais provinciais, paralelamente à existência de outros estabelecimentos de cunho privado, bem como em relação à oferta de Cursos Normais. Desse contexto educacional decantado e cristalizado, já naquele momento histórico, resulta a estrutura desigual da sociedade brasileira, contribuindo para a reprodução do quadro sócio-político dominante e a manutenção dos caprichos e interesses de classe.

MOMENTO III

O poder político reconfigurou-se e, mesmo com a instauração da República, a desigualdade socioeconômica continuou aumentando, pois os republicanos não tiveram interesse em alterar a ordem econômico-social. Por essa forma, as camadas subalternas compostas por um contingente de analfabetos, não foram incorporadas aos processos decisórios, acarretando as crises políticas de então.

Para minimizar o impacto do analfabetismo, os republicanos conceberam e implantaram as chamadas “Escolas Modelo” anexas às escolas normais. De igual modo também procederam à construção dos Grupos Escolares, tendo como centro difusor a cidade de São Paulo. Esse conjunto de educandários públicos tornou-se o símbolo da política educacional durante a “República Velha”, pois representavam o “portal mítico” pelo qual a população carente e analfabeta deveria transpor para se fazer valer ao direito a que a elas era dado e, dessa forma, superar os infortúnios da desigualdade social.

Somente a partir a 1ª Guerra Mundial, com o estabelecimento do meio urbano-industrial no Brasil, considerando-se às dificuldades de se importar recursos e produtos para atendimento das demandas internas, passa a florescer camadas populacionais do 6 tipo “classe média”. Estas serão catalisadoras das transformações culturais, sobretudo relacionadas à escolaridade oficial, pois, esse segmento social desejava fazer-se ouvir e influenciar no processo decisório. Para isso era preciso alcançar a condição precípua de cidadania mediante a criação de um sistema de ensino eficaz para toda a população, dado ao percentual de analfabetos na sociedade.

MOMENTO IV

O advento da “Era Vargas” redundou em inovações na política educacional visando desenvolver o ensino em âmbito geral. Neste período Getúlio procurou adequar a educação ao projeto desenvolvimentista em curso. Assim, foram instaladas Faculdades de Educação, Ciências e Letras junto às universidades. Em meio ao torvelinho das transformações urbanas brasileiras encontravam-se os professores, ávidos por mudanças no sistema educacional do país, razão pela qual um grupo de docentes enfeixou suas propostas num documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, cujo arcabouço teórico continha o Plano de Educação Nacional que fora inserido na Constituição de 1934.

No alvorecer da “República Nova”, devido às transformações político-econômicas em curso, a “centralidade” do território passa a ter em São Paulo o seu centro difusor em matéria de inovações e, não raro, mudanças na educação a partir de reformas envolvendo a Escola Normal. Deste modo,

As Escolas Normais foram, aos poucos, se consolidando como principal caminho para formar professores. Os estados instituíram cada qual um modelo diferente e, na década de 1930, com o movimento escolanovista em seu auge, começam a acontecer reformas educacionais.

A mais relevante delas foi a proposta por Anísio Teixeira que, em seu texto, faz críticas contundentes às escolas normais que, segundo ele, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.” Não propõe sua extinção, mas a sua transformação em Escolas ou Institutos de professores (Aratangy, 2019).

As políticas educacionais de Vargas aprofundaram a desigualdade social, porquanto a sua base ideológica encontrava-se lastreada pela contradição do tipo “explorador” versus “explorado” ou “capital” versus “trabalho”, atendendo-se por essa forma os anseios das camadas dominantes. Isso significava formar uma “elite” com as condições intelectuais para o domínio e uma classe de “trabalhadores” para atender à demanda do mercado.

Por essa mesma época, isso já no decorrer do “Estado Novo” [1937 - 1945], são sancionadas e promulgadas as “Leis Orgânicas de Ensino”, segundo as quais ficaram estabelecidas as modalidades de ensino, compreendendo o primário, o ginásial, o colegial, o normal, o comercial, até a modalidade agrícola, além de dispor acerca da criação do SENAC e do SENAI, bem como a instituição das subcategorias “bacharelado” e “licenciatura” para os cursos de graduação superior.

Doravante, no decurso do “Nacional-Desenvolvimentismo” cuja tônica circunscreve-se pelo planejamento governamental materializado no “Plano de Metas”. Em um contexto socioeconômico-político-cultural em mutação emerge a teoria do Capital Humano, que infletiu a temática desenvolvimentista para o âmbito educacional; por essa forma, fazendo relacionar a educação ao mercado e a produção, estimulou-se o ensino técnico e profissional em detrimento da educação propedêutica.

No Congresso Nacional as discussões de âmbito educacional transcorriam em meio a embates acalorados entre os defensores dos educandários particulares e laicos, e confessional-religioso; por outro lado, os progressistas em defesa da escola pública, laica e universalizada. Assim, deste modo, no ano de 1959 os educadores progressistas reeditam as ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932.

Seguindo o viés “populista-nacional-desenvolvimentista”, João Goulart assumiu a Presidência do país após a renúncia de Jânio Quadros. Tendo adotado uma postura política caracterizada pelo dualismo ideológico, interpretado politicamente como “pragmatismo tático”, procurou atender as elites empresariais, as camadas médias urbanas, como também aos movimentos sociais que reivindicavam reformas de base.

As correntes partidárias progressistas lançaram os programas de educação popular com ênfase no Movimento de Educação de Base (MEB), e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, o qual se tornou dispositivo do Plano Nacional de Educação – PNE. Além disso, foram criados os MCC (Movimentos de Criatividade Comunitária), com o objetivo de formar lideranças autônomas no interior das comunidades pobres. Há de se ressaltar que a implementação dessas ações ocorreu durante o governo de J. Goulart.

Assim,

no período de 1946 a 1964, garantiu-se o direito constitucional à educação; foi elaborada e aprovada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional; elaborou-se um complexo plano estratégico de desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e cultural, inclusive redirecionando o papel de instituições educacionais, como o INEP, ou criando novas instituições voltadas ao desenvolvimento científico e à formação de quadros para o ensino superior, como a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES); a criação do Conselho Federal de Educação (em 1961); a realização de campanhas e movimentos voltados à alfabetização de adultos, à educação e à cultura popular; etc. (LOMBARDI, 2006).

MOMENTO V

Havendo sido desferido um golpe de Estado contra o governo Goulart, os militares que assumiram o poder em março de 1964, além das perseguições, torturas e extermínios de opositores, instauram uma lógica de governança com base na racionalidade técnico-burocrático-militar, que intensificou a exclusão e a desigualdade socioespacial, mas, por

outra, estimulou e favoreceu a acumulação e concentração patrimonial beneficiando as elites nacionais e internacionais, em detrimento das políticas públicas visando qualidade de vida e bem-estar urbano e rural para a massa populacional.

A partir de então o Estado recua de sua responsabilidade para com os mais pobres, deixando uma lacuna a qual será preenchida pela Igreja Católica, sobretudo por parte de um de seus órgãos internos denominado por “Cáritas”, criado para atuar na promoção e assistência aos pobres, tendo, à época, assimilado um apêndice de cunho religioso, e com o mesmo potencial de alcance, a Federação para Assistência Social e Educacional (FASE), que se caracterizava por abarcar uma gama de atividades com a finalidade de promover a emancipação popular, numa tentativa de resgatar e desvincular os atores sociais segregados da condição de sujeição, além de se sobressair na vertente educacional.

Decorrente da ação dos grupos vinculados ao catolicismo, foi criado o Movimento de Educação Popular (MEB), lastreado pelo método de Paulo Freire. De igual modo, foi estimulada a criação do “Movimento de Criatividade Comunitária” (MCC), cuja base fundamenta-se nas teorias acerca da organização humana. O sucesso dependia do engajamento de técnicos, professores e agentes comunitários prestando serviços em caráter voluntário, a fim de minimizar a consequente desigualdade resultante de um processo histórico crônico e adverso, arraigado de injustiças sociais.

Especificamente para o campo educacional, o regime empresarial-militar materializava as intenções dos militares. Começando pelo alinhamento de seus interesses ao do capital internacional estadunidense, sobretudo. Assim, foram assinados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID), prevendo a atuação direta dos técnicos norte-americanos na reorganização, no planejamento, no treinamento de técnicos e docentes, no rigor dos conteúdos administrados, no controle de publicação e distribuição de manuais técnicos e didáticos, enfim, tudo sobre o funcionamento do sistema educativo nacional. Com isso, outorgava-se aos estrangeiros o

direito de se intrometer em todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior, incluindo-se também a formação profissionalizante.

Com as reformas implantadas pelos militares, a educação passou a ser encarada sob uma perspectiva utilitarista, com base na Teoria do Capital Humano, que vincula o binômio ensino-aprendizagem ao sistema produtivo. Deste modo, conforme destacam Brandão e Silva (2021), a redefinição da política educacional no período ditatorial militar foi instrumentalizada pela Lei 5692/71, sendo que o objetivo principal dessa reforma era “ampliar a escolarização, buscando expandir o processo de formação de recursos humanos; criar um ciclo único de primeiro grau, que já sinalizava a possibilidade de profissionalização, nos anos finais e, no nível de segundo grau, implementar a profissionalização obrigatória”.

De igual modo mudanças foram inseridas nos segmentos de primeiro e segundo graus, estes já estabelecidos no decorrer do regime ditatorial. Com a crescente demanda por vagas na rede escolar pública, esta necessitava de expansão, mas alegava-se não existirem recursos. Quanto aos professores, estes foram convocados a contribuir com esforço redobrado, além de terem seus salários aviltados, simultaneamente à dúplice ou tríplice jornada de trabalho. Por essa forma, corroborando com a presente enunciação, Brandão e Silva (2021) salientam que

as imprecisões na política de formação de professores no país estiveram acompanhadas de “ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade de ensino em todos os níveis” (Tanuri, 2000, p. 85). Portanto, a necessidade de organização e mobilização dos docentes, juntamente, com a sociedade, são ações estratégicas para que o Estado incorpore políticas voltadas para a valorização dos professores, como a qualidade de formação inicial e continuada ofertada, planos de carreiras, piso salarial, etc.

Ademais, suprimia o método de alfabetização Paulo Freire, como também extinguiu o PNE do governo Goulart. Para compensar a lacuna deixada com a inexistência desses programas, foram criados o Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada da Ação Básica Cristã. Paralelamente, após a promulgação da Lei 5692/71 o Conselho Nacional de Educação fixou as normas de habilitação específica para o magistério (HEM), dada a “necessidade de habilitar professores em curto prazo, garantindo-lhes continuação dos estudos no Ensino Superior” (BRANDÃO e SILVA, 2021).

As universidades foram duplamente atingidas pelas reformas. Deste modo, tornava o ensino acadêmico débil, produtivista e acrítico, além de esfacelá-lo e sufocá-lo em seu radicalismo intelectual, bem como as perseguições, prisões e torturas de professores. Estabeleceu-se a departamentalização e a extinção das cátedras, parcelando o trabalho, assim como os cursos, com a instituição do sistema de créditos por disciplinas, além de adotar a modalidade de ingresso mediante vestibular unificado e classificatório, cujo objetivo patente era o de favorecer os filhos da classe média, porquanto não se propunha ampliar seu número de vagas.

MOMENTO VI

Revisitando-se o período de transição democrática a “verticalidade” neoliberal, há de se considerar o avanço gradual das correntes democráticas e progressistas a partir do início da segunda metade da década de 1980. Contudo, promulgada a Constituição de 1988, pôde-se perceber um movimento retrógrado por parte dos constituintes, em se tratando da temática educacional, porquanto a Carta Magna não garantiu a exclusividade de recursos públicos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, abrindo-se uma lacuna a ser preenchida pelo setor privado.

Na sequência, dada à crise em que se encontrava o capitalismo global à época, isso ao longo da década de 1980, assolando o capitalismo, e início dos “90”, embora a curva descendente tenha-se iniciado nos anos “70”, marcado pela crise de acumulação e reprodução do capital. Por conta desse fato, prosperam as teses neoliberais de Friedrich August Von Hayek e Milton Friedman, os quais exortam a desigualdade como valor positivo

e imprescindível ao desenvolvimento dos povos e nações, todavia, com flutuações espaço-temporais distintas, de acordo com Anderson (1995), restando apenas saber para “quem” ou “quais” frações ou camadas sociais presumidamente hegemônicas.

Essa doutrina de choque verticalizado foi imposta, gradativamente, em diferentes *loci* mundiais, contudo, para isso fora necessária a ideologização do fenômeno (globalização neoliberal) cujos processos são retratados como “coisas”, de tal modo que o seu caráter sócio-histórico é “eclipsado” ou ofuscado. No entanto, o seu êxito explica-se em face do colapso de todas as formas de pensamento historicista e de políticas voluntaristas, deixando-nos crer que o mundo era regido pelas leis impessoais da “economia de mercado”, de acordo com Sene (2004).

Além do avanço científico-tecnológico-informacional sem precedentes em escala mundial, sobretudo no centro do sistema capitalista, embora esse progresso não fosse para atingir a todos os povos e nações, pois em muitos desses territórios não havia mais o que se explorar, contudo, assim adverte Damirdjian (2019) no sentido de não se demonizar a cultura digital.

Por meio dela, ideias são propagadas, crenças são construídas ou destruídas, eleições são ganhas ou perdidas. É claro que ela gera transformações. Mas há alguns fatores preponderantes inerentes a seu uso que extrapolam essas características: ele tem alta tendência a oferecer experiências fragmentadas, e paradoxalmente incita a um uso interminável (DAMIRDJIAN, 2019).

A digressão dos rumos político-econômicos em escala global somente se cristalizou e tornou-se factível em função das mudanças internas ocorridas no regime soviético. Em meados da penúltima e no limiar da última década do século passado, a ex-URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) sinalizou para o mundo a distensão ou o recuo de seu modelo de Socialismo Real, outrora existente na Europa do Leste, e do qual a União Soviética era o baluarte. Essa desconstrução culminou com a sua desintegração.

Desse episódio em diante e, adentrando ao século XXI, os Estados Unidos da América fortaleceram-se e intensificaram as interferências em nações soberanas, seja por meio do enfraquecimento das forças sindicais e dos movimentos sociais, das espionagens, deposição de governantes, instauração de governos fantoches ou subservientes ao “mercado”, inclusive no Brasil, etc., tendo como elementos mentores, articuladores e executores os órgãos de Estado das estruturas de poder dos EUA associados com atores públicos e privados em cada país, curvando-se aos ditames da “Nova Ordem”.

MOMENTO VII

Paralelamente às lutas sociais e populares por melhoria das condições de vida e sobrevivência humanas, ocorrem reivindicações no campo da educação em diferentes latitudes e longitudes do “Sul Global” (“periferia” do sistema). Com relação ao tema educacional, vê-se no Brasil um *continuum* de movimentos de lutas dispostos temporalmente, ora pelos docentes ora pela sociedade civil organizada ora por ambos, visando a implantação de um processo de ensino-aprendizagem minimamente emancipatório, efetivo e eficaz, para os discentes, incorporando-se tecnologias digitais, mas, sobretudo modelos gestados no exterior.

Também é um período de igual relevância para os docentes, considerando-se tratar de um momento suscetível às investidas das reformas neoliberais, dada a desarticulação da categoria em função de consecutivas derrotas impingidas pelo Estado, sobretudo no âmbito do Poder Executivo de seus entes federados. Como se por demais não fosse o aviltamento que acomete os docentes no Brasil, em geral nas redes públicas municipais e estaduais, sinalizam o quanto o magistério carece de unidade, objetividade e coesão em suas lutas e reivindicações, tendo-se em vista minimizar a descrença coletiva que se abateu por sobre os professores do Ensino Básico no Brasil, sobretudo.

Desta maneira, Maués (2014) faz um alerta no sentido de que, na contemporaneidade,

a Nova Gestão Pública ganha espaço como uma forma de administração que representa “a implementação de uma gestão pelos resultados baseada na realização de objetivos, de medição e de avaliação dos desempenhos” (PONS, 2019 p. 64). Essa “nova” forma de gestão trouxe para o setor público as práticas adotadas no setor privado, com metas, indicadores, resultados, premiação, bônus, performance, meritocracia, exames em larga escala e externos, responsabilização dentre outros artefatos. A lógica empresarial passou a fazer parte da educação, o Estado deve atuar seguindo a perspectiva das empresas privadas, contribuindo para o surgimento de um discurso que coloca em destaque a eficiência, a eficácia, a imputabilidade [...] O docente foi alçado ao patamar de responsável pelo sucesso ou principalmente, pelo fracasso, do aluno.

Essa clivagem do arcabouço instrumental disposto institucionalmente permeia as escalas “micro” e “macro” no âmbito das relações que se materializam nos educandários públicos e privados. Apesar dos frequentes embates entre correntes de forças antagônicas a rivalizarem-se por meio de táticas e estratégias na disputa pelos arranjos e políticas que lhes sejam mais adequadas ou convenientes, segundo a ideologia evocada pelas parcelas majoritárias que se fazem representar pelo poder político. Por essa forma,

Borges (2021) corrobora quando argumenta tratar-se de uma questão

bastante discutida quando se fala do tratamento dado pela micro-história às relações sociais que é o “risco de se perder o contexto geral em que essas relações se inseriam”, bem como o fato de que dar atenção aos micropoderes e aos conflitos locais, “poderia igualmente levar a descuidar dos horizontes mais amplos da escala” (Lima, 2006, p. 128). Operando com um conceito de jogos de escala, Revel (1998) problematiza que na experiência da microanálise, no entanto, “cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e portanto se insere em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global” (p. 28). Desse modo, para o autor, não existe hiato, nem oposição entre história local e história global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de construção histórica do processo educacional, mudam-se as personagens, os contextos e seus múltiplos elementos, mas os fatos repetem-se de forma cíclica e ascendente, cujos quesitos dispõem-se dispersos em uma escala em que o gradiente varia em função da intensidade e da duração do fenômeno (sobrevivência docente em meio ao desmonte do magistério e as modificações ocorridas na escolarização).

A título de pontuar possíveis desdobramentos para o magistério e a educação, no presente século, tanto a instituição escola quanto o conjunto de seus membros necessitam atuar de forma sistêmica, pois se trata de uma complexidade orgânica entre os seus elementos constitutivos. Por essa forma, cientistas sociais, humanistas, influenciadores e formadores de opinião pública progressista, sinalizam para a importância das ações coletivas e horizontalizadas.

Sempre será necessário corrigir os rumos, pois, como se pôde inferir dos movimentos em torno dos temas educacionais analisados ao longo de cinco séculos, estes são decorrentes de processos cujos fatores estruturais e conjunturais são mutáveis, razão pela qual os resultados nesse campo de embate dialético podem revelar avanços ou recuos, a depender da sinergia entre os sujeitos protagonistas.

Desbravando caminhos, a coragem do professor permite que este sujeito vá inscrevendo seus feitos na história. Pois, ao se utilizar de sua sagacidade e irreverência, tem sabido conduzir este processo revolucionário em curso na educação no/para o século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARATANGY, Cláudia. Um pouco de história da docência no Brasil – Marquês de Pombal. São Paulo: Centro de Formação da Vila, 2019. Disponível em: <https://>

cfvila.com.br/blog/2019/08/29/um-pouco-de-historia-da-docencia-no-brasil-marques-de-pombal/. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

BORGES, A. A urdidura do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2021, 548 p.

BRANDÃO, J. C. Silva; SILVA, Renata Maldonado da. A reforma educacional da Ditadura Militar: as discontinuidades na formação de professores. In: 10º CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2021, Niterói. Anais do 10º CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói: Even3, 2021.

CASTANHO, Sérgio E. M. Educação e trabalho no Brasil Colônia. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (organizadores). Navegando na História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico.html. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

DAMIRDJIAN, Fermin. Instrumentos. São Paulo: Centro de Formação da Vila, 2019. Disponível em: <https://cfvila.com.br/blog/2019/11/01/instrumentos/>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogia e Infância em Tempos Neoliberais. In: BUENO, Maria Sylvia; MARRACH, Sônia Alem; JÚNIOR, Celestino A. da Silva; GHIRALDELLI Jr., Paulo. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo. Cortez, 1996 - (Coleção Questões da Nossa Época, v. 61).

LOMBARDI, José C. Educação e Nacional-Desenvolvimentismo (1946-1964). Revista HISTEDBR On-line. Campinas, São Paulo, v. 14 nº 56. DOI 10.20396/rho.v14i56.86. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024

MAUÉS, O. C.. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. Rebello. de; SARTI, F. Medeiros. (Org.). Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

SENE, Eustáquio de. Globalização e espaço geográfico. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. 192 p.