

DOMESTICAÇÃO, ADESTRAMENTO E BARBÁRIE: OS LIMITES E AS ESPERANÇAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL¹

Claudemiro Godoy do Nascimento²

RESUMO: A reflexão sobre a educação no Brasil significa um exercício e uma tentativa de resgate da esperança que vêem se perdendo na cultura brasileira. A educação no Brasil possui uma historicidade de ambigüidades que legitimam e perpetuam as injustiças. Neste sentido, ela contribui para a manutenção de determinadas situações que ocasionam a ampliação da desigualdade social. Mas, a educação também produz em determinados momentos, sintomas e elementos substanciais de libertação do ser humano e da própria sociedade que não poderá permanecer eternamente nesta longa “*noite escura*”. Daí que limites e esperanças se encontram em processo neste cenário da educação brasileira e caminham nesta mesma estrada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Realidade Brasileira; Limites e Esperanças.

ABSTRACT: The debate on education in Brazil means an exercise and an attempt to rescue the hope that they see if losing in Brazilian culture. Education in Brazil has a history of ambiguities that legitimise and perpetuate the injustices. In this sense, it contributes to the maintenance of certain situations that cause the expansion of social inequality. But education also produces at certain times, symptoms and substantial elements of liberation of mankind and of society itself that can not remain forever in this long “dark night”. So limits and hopes are in the process in this scenario of Brazilian education and go on this same road.

KEYWORDS: Education; the Brazilian Reality; Boundaries and Expectations.

Introdução

Refletir a educação no Brasil, seus limites e suas esperanças é algo extremamente difícil. Não há discursos e teorias homogêneas sobre a questão. Por isso, pensamos em abordar a temática a partir de nossas próprias convicções, que não se encerram com esta reflexão. Pelo contrá-

¹ Texto apresentado no III Encontro Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás - UEG - Unidade Universitária de Formosa - GO no dia 09 de maio de 2008.

² Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás - UCG. Graduado em Teologia pelo Instituto de Teologia Santa Úrsula com Especialização em Ciências da Religião pela UCG. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins - UFT - *Campus* de Arraias. E-mail: claugnas@uft.edu.br

rio, trata-se apenas de uma compreensão preliminar do fenômeno educacional, pois não teríamos o tempo e o espaço para tratar de tudo neste momento. Dessa forma, privilegiamos alguns enfoques que se consideram essenciais para buscar entender a educação brasileira a partir de dados universais, o que permitirá uma abordagem ampliada, e não uma abordagem em forma de estudo de casos específicos da educação brasileira.

Os objetivos de uma reflexão como esta significa um processo de aprendizagem. Quando escrevemos, quando compreendemos, estamos aprendendo. Além disso, a busca pelo entendimento amplia-se quando se resolve abordar a questão a partir de um ponto de vista e não podemos esquecer que *todo ponto de vista é a vista de um ponto*. Com isso, queremos dizer que as reflexões que realizamos neste ensaio significam que poderão ser ressignificadas, reajustadas e transformadas. Não são dogmas prontos e acabados. São apenas reflexões sobre uma questão que se encontra presente, consciente ou inconscientemente, na realidade e na vida de cada pessoa, de cada criança, de cada pai e mãe, de cada jovem, enfim, encontra-se presente em cada um nós.

Dessa forma, dividimos metodologicamente nossa reflexão em três partes. No primeiro momento abordamos os traços históricos da educação brasileira. Apontamos alguns aspectos universais da história da educação brasileira, pois entendemos a necessidade de estar “historicizando” o tema para melhor compreendermos o que temos hoje em nossa realidade. Partimos dos jesuítas até o Governo Lula e, como já dissemos, numa linha preliminar, enfocando apenas os aspectos que consideramos importantes para a compreensão dessa educação que tivemos e que influencia a educação que temos.

No segundo momento, apontamos os chamados limites da educação no Brasil, tomando como eixos centrais as discussões acerca da teoria do capital humano, da proletarização ativa e passiva, do Plano de Desenvolvimento da Educação, mais conhecido como PAC da educação atual, e, por fim, acerca da Educação a Distância. Todos os eixos estão permeados por uma discussão que se assenta no entendimento da educação a partir da realidade que temos.

Por fim, no terceiro momento queremos aplicar o exercício de visualizarmos saídas, alternativas e esperanças da educação brasileira. Existe em nossa concepção uma outra educação que vem sendo forjada, construída e pensada e que se destina a mudar os rumos históricos que se constituem como forças hegemônicas até o momento. Trata-se de uma educação contra-hegemônica que quer ampliar o sentido da educação alicerçada na barbárie para uma outra educação possível, construída sobre

os pilares da humanização e de valores contrários aos dogmas apontados pelo deus atual, a saber: o mercado e sua teoria capitalista.

Com isso, esperamos provocar reações, sentimentos, indignações e repulsas. Não esperamos com nossa reflexão apontar uma educação que se encontra nos eixos; pelo contrário, o que temos é uma proposta, um projeto político de educação que desumaniza e fomenta as dores e angústias de pessoas que se acomodam e não possuem o desejo de lutar contra as formas de barbárie e adestramentos modernos. Nossa reflexão não é neutra, pois não acreditamos na neutralidade científica. Portanto, queremos que este ensaio provoque um novo despertar das consciências adormecidas pelas doses homeopáticas oferecidas a toda sociedade pela cultura capitalista e pela razão instrumental do mercado, que consideramos ser o novo bezerro de ouro da modernidade.

Educação no Brasil: domesticação, adestramento e barbárie

Desde a “invasão” europeu-portuguesa alicerçada, nas lógicas do mercantilismo e da cristandade, o território brasileiro sofreu intervenções educacionais. A vinda “*inesperada*” dos portugueses causou o encontro de duas culturas: a cultura do elo perdido, do atraso, da imoralidade, da nudez e do Éden se depara, repentinamente, com a cultura portuguesa, européia, conquistadora, cristã-católica. O choque e o conflito se apresentaram não no contexto de um encontro de luta de classes, até porque o conceito de “*classe social*” foi formulado somente no século XIX. O choque e o conflito foram realmente cultural, o que não elimina a existência do dominante e do dominado, do opressor e do oprimido. Não estamos nos referindo às pessoas oprimidas e pessoas opressoras, mas à cultura dominante e a cultura dominada.

Com a ajuda fiel da Igreja, representada pelos jesuítas, os portugueses tinham duas intenções fundamentais no processo de colonização dessas Terras de Santa Cruz, a saber: *cristianizar para domesticar*. Era preciso tirar o indígena da condição imoral que a natureza lhe impunha, em especial, sua nudez, para torná-lo cristão e que sua alma pudesse, após sua morte, ser recebida pelo Deus Cristão no Paraíso Espiritual. Evidentemente que os portugueses jamais viram elementos de Deus, do transcendente e do divino nos costumes, nos hábitos, na cultura indígena, em suas danças e festas. Tudo era descartado, como se fossem indigno e inferior. Daí os costumeiros estupros contra as mulheres indígenas, donde saíram os primeiros mestiços “*brasis*”, chamados de “*mamelucos*”.

A dominação cultural foi a primeira forma de dominação existente nestas terras. Os portugueses entendiam que era preciso dominar, realizar o processo de aculturação com os povos indígenas que aqui se

encontravam. A aculturação é um processo de molde social imposto por uma sociedade distinta, que pode ser objetiva (imposição aberta, colonialista) ou subjetiva (imposição baseada na atração e conseqüente desvalorização do sistema cultural materno em detrimento do apresentado), sendo que ambas são igualmente danosas.

Mas por que a dominação? Quais as motivações lusas para dominar os filhos da floresta que viviam nus no jardim do Éden? A dominação cultural não era simplesmente para tornar os índios atrasados em cristãos, para que tivessem a oportunidade de salvação da alma dada pelo batismo da Igreja. Pelo contrário, as intenções reais era tornar os índios animais domésticos. Era preciso transformar os animais do mato em animais da casa, da sociedade e que, a partir daí, pudessem estar adaptados ao modelo de sociedade européia, vista dogmaticamente como a única verdadeira.

Com a necessidade de domesticação, os portugueses necessitavam da colaboração dos jesuítas enquanto mestres da sabedoria. Os jesuítas - Companhia de Jesus - eram fiéis ao Papa e estavam delegados pelo próprio a levar a mensagem cristã a todos os homens e mulheres que encontrassem. Além de torná-los novos cristãos católicos, era preciso, torná-los também criaturas domésticas, que pudessem servir aos interesses mercantis da Coroa Portuguesa. Por isso, o método pedagógico utilizado pelos jesuítas foi a chamada "*Ratio Studiorum*", que tinha como principal dever "*catequizar*" todos os candidatos ao batismo, bem como os novos cristãos já batizados.

Catequese e domesticação funcionavam como práxis pedagógica hegemônica na luta contra a cultura do pecado, contra os mitos, contra toda a cultura de povos que tinham a obrigação de sair "*esclarecidos*" de que o verdadeiro Deus e o verdadeiro mundo havia chegado. Catequizar para cristianizar os índios pagãos e domesticar para lucrar, para que fossem utilizados como mão-de-obra nas conquistas mercantis dos portugueses.

Por que começamos nossa reflexão mostrando a essência da educação colonizadora e dominante que se estabeleceu no Brasil? Por que abordar fatos que demonstram a barbárie dos portugueses que até mesmo em nossos livros didáticos de história do Brasil continuam a vender e a esconder? Ainda não há resposta a essas questões, deixamos para adiante, pois não analisamos a segunda parte do etnocídio realizado no Brasil. Se o primeiro encontro entre duas culturas no Brasil produziu efeitos devastadores, o segundo encontro entre a cultura dominante da escravidão e a cultura dominada africana, determinou sermos o que somos e termos uma educação como temos.

Os portugueses, ao perceberem que não conseguiriam domesticar os índios a tal ponto destes servirem como escravos, decidiram caçar os negros na África para trazê-los ao Brasil, com a finalidade de serem utilizados como animais de carga nas fazendas de café, nos engenhos de açúcar, nas casas grandes, nas cidades e no trabalho forçado para fazer avançar o mito do “progresso e o desenvolvimento”. Sim, o progresso e o desenvolvimento já eram lógicas que se apresentavam consciente ou inconscientemente no imaginário coletivo dos “*Anhangueras*” bandeirantes.

Os negros foram cassados, tirados de suas terras e trazidos em navios como se fossem animais violentos e perigosos. Aliás, a própria Igreja, em comunhão com os ideais da Coroa Portuguesa, entendia que os “**filhos de Caim**”, ou “**descendentes de Cam**”, eram os herdeiros da desgraça de Deus ao serem marcados pela cor³. Contudo, foram também marcados a ferro pelo batismo cristão, como se o batismo fosse uma espécie de passaporte para o Paraíso. Daí o mito “ainda” comum existente no imaginário coletivo da população brasileira de que “na vida sofremos para ganhar a eternidade”, de que “precisamos carregar a cruz aqui na terra e que, se preciso for, se come sopa de pedra nesta vida para que no Paraíso nossa alma descanse ao lado dos santos e anjos”. Trata-se de uma espécie de teologia do sacrifício, utilizada para legitimar as formas de domesticação, adestramento e barbárie.

Portanto, os povos indígenas e os negros da África sofreram os mesmos etnocídios culturais. Da destruição de suas culturas à adaptação e assimilação da cultura dominante européia. Evidentemente que os negros conseguiram uma proeza, que foi manter determinados traços característicos de suas tradições, costumes, hábitos e que aos poucos penetraram na própria formação cultural do povo brasileiro. Isso pode-

³ Trata-se de uma analogia com a passagem bíblica no livro do Gênesis, em que se apresenta a história dos dois primeiros filhos de Adão e Eva, chamados de Caim e Abel. Pela cobiça e inveja de Abel, Caim o matou. Como castigo, Deus o marcou com um sinal na testa e o expulsou para terras longínquas. Devemos lembrar que o texto bíblico está associado à cultura do povo de Israel, o que determinou que os defensores da escravidão interpretassem tal passagem como sendo um sinal divino e sagrado. As terras longínquas foram interpretadas como sendo a África e os “**filhos de Caim**” seriam os marcados por Deus pela negritude da pele. Por outro lado, a Bíblia foi utilizada novamente para legitimar a escravidão, com a passagem bíblica dos conhecidos “**descendentes de Cam**”. Cam era filho de Noé que, ao ver seu pai embriagado, começou a zombar dele. O próprio Noé o amaldiçoou e o enviou para terras longínquas. Assim, podemos perceber que a Bíblia foi utilizada para legitimar a dominação portuguesa e a lógica da escravidão. Conferir os capítulos 4 e 9 do livro de Gênesis.

mos evidenciar nas comidas, nas crenças, na religião, como a umbanda e o candomblé, nos hábitos e nas músicas, como, por exemplo, o samba.

Mas poderão perguntar: E as escolas na época dos jesuítas, que foram expulsos do Brasil no século XVIII pelo Marquês de Pombal? O Brasil, desde a chegada dos portugueses até o início do século XIX, não tinha escolas para a população. Somente os filhos dos portugueses realizavam seus primeiros estudos no Brasil e depois partiam para Portugal, principalmente, para Coimbra. Portanto, por mais de trezentos anos, a educação era a catequese destinada a cristianizar e a domesticar o povo indígena e os negros escravos. A lógica era: não há necessidade de ensino para trabalhar nas fazendas e no serviço da corte portuguesa. Não havia necessidade de ensino para saber cozinhar e limpar a casa dos portugueses. Não havia necessidade de escolas para receber chicotada nos troncos dos pelourinhos.

Na verdade, mesmo depois da vinda da família real para o Brasil em 1808, a realidade da colônia continuou não promovendo o acesso dessas pessoas à educação escolar. Alguns poucos freqüentavam as escolas religiosas. Somente um século depois é que começam as primeiras manifestações por escolas públicas, laicas e estatais, que se deu com o Manifesto dos Pioneiros da Educação nos anos 20 e 30 do século XX, que teve como precursores dessa discussão, em especial, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Não há dúvida de que o Manifesto dos Pioneiros da Educação foi um avanço diante da histórica pedagogia tradicional de adestramento e domesticação estimulada pela "*Ratio Studiorum*" e suas tendências históricas, que foram constituindo-se nos projetos pedagógicos brasileiros, seja no Império, seja no início da República. Contudo, o movimento conhecido como "Escola Nova" ou "escolanovismo", que propiciou o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação, teve alguns interesses que estão ocultos e que aparentemente não são demonstráveis.

A educação brasileira na primeira metade do século XX tinha duas correntes políticas opostas: os católicos, com as escolas religiosas, e os liberais, que buscavam implantar um novo projeto político educacional alicerçado na busca de uma escola pública, laica, estatal e de qualidade. Mas o que não se demonstra é que o movimento da Escola Nova buscava realizar este discurso para conquistar o poder na elaboração de políticas públicas educacionais frente à hegemonia da tendência católica, que era vista como atrasada e conservadora.

As intencionalidades reais de uma escola pública, estatal, laica e de qualidade foi o meio promissor encontrado pelos liberais-burgueses da Escola Nova para promover uma disputa interna na Conferência de

Educação em 1932, segundo Xavier (2002). Portanto, a finalidade era a busca por poder de decisão sobre assuntos educacionais; com isso, a escola pública era apenas um meio, e não o fim.

De 1945 a 1964, as políticas educacionais avançaram. As disputas entre católicos e liberais se amenizaram e foi possível iniciar um processo, ainda que lento, da universalização da alfabetização e do conhecido antigo “primário” para pessoas da cidade e do campo. Foi nesse período que surgiu a proposta político-pedagógica do método de alfabetização popular de Paulo Freire (1987), a partir das experiências realizadas no Rio Grande do Norte e em Pernambuco. De certa forma, inicia-se, nesse momento histórico da sociedade brasileira, um processo gradual de incentivo ao saber e de acesso das camadas mais pobres à escola pública, estatal e laica.

Contudo, com a ditadura militar, os avanços obtidos em quase 20 anos de democracia foram jogados no lixo. Os anos de chumbo da Ditadura Militar constituíram-se, em nossa concepção, o terceiro momento de barbárie que se constata na história da educação brasileira. A Lei 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, transformou a realidade das universidades brasileiras. Estas passaram a sofrer uma forte influência das tendências positivistas e tecnocráticas, o que não permitia a autonomia da universidade pública. Até hoje existem resquícios dessa lei presente na realidade do Ensino Superior no Brasil. Por outro lado, a Lei 5.692/71 foi a finalização das intencionalidades da ditadura militar em realizar a Reforma da Educação no Brasil. Esta se constituiu como sendo a reforma do ensino profissionalizante e a instituição do ensino de 1º grau e do ensino de 2º grau, conforme aponta Germano (1993).

Os 20 anos de Ditadura Militar tentaram resgatar o espírito desbravador dos portugueses mercantilistas e dos bandeirantes. A ordem era “progresso e desenvolvimento” e quem se colocasse contrário aos mandos e desmandos do regime era perseguido, torturado, morto ou exilado. A educação pública promovida pelo Estado se adequou ao que chamamos de *nouvelle-régime* e se tornou naquilo que fora denunciado pelos críticos-reprodutivistas da educação, em especial, Althusser (1975): a escola é um aparelho ideológico nas mãos do Estado. Os meios utilizados para atingir os fins do governo ditatorial tiveram algumas características essenciais, entre as quais destacamos algumas: a implantação da disciplina de “Educação Moral e Cívica” e a conhecida disciplina de O.S.P.B. (Organização Social e Política do Brasil), além da supressão das disciplinas de Filosofia e Sociologia do 2º grau, a valorização ao ensino profissionalizante e técnico e, por fim, a dicotomia estabelecida entre uma educação para o saber fazer (*laissez-faire*) e a educação para o saber pensar (*laissez-pensée*).

Dicotomia histórica desde os tempos da Grécia Antiga, pois, para a classe dominante, destina-se a educação para o pensar, para ser mais; já para os que se encontram nos porões da vida, a classe dominada, aos trabalhadores foi oferecida uma educação para o fazer, pois é no fazer que se vende a força de trabalho para os proprietários do capital.

Com o fim da ditadura militar em 1984 e o início do processo de redemocratização no Brasil, as escolas passaram a ser objetos de destaque nos palanques políticos em épocas de campanha. A Constituição de 1988 garante o acesso e dá direitos à universalização do ensino fundamental a todo brasileiro, mas isso não irá garantir melhoras no sistema público de ensino. Depois da Constituição de 1988, inicia-se um processo lento e complicado de elaboração da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que veio ser aprovada somente em 1996.

A Lei 9.394/96 foi assinada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e grandes avanços podem ser percebidos em relação às duas leis anteriores de 1968 e 1971. Avanços que ainda estão em processo de construção. Com a nova LDB, criou-se uma abertura para que as escolas públicas pudessem construir o seu projeto político-pedagógico e buscar sua autonomia comunitária, bem como a inserção escolar na sociedade.

Depois desse balanço preliminar histórico, propomo-nos a verificar os atuais limites da educação brasileira que, em nossa concepção, possuem traços marcantes de continuísmo da histórica política do mandonismo, conservadora e do atraso que marcou profundamente o imaginário coletivo da cultura brasileira.

Os limites da educação no Brasil

Abordar os limites da educação no Brasil também não é uma tarefa fácil. Exige compreensão do fenômeno histórico e discernimento para que não se cometam injustiças. No primeiro momento de nossa reflexão, abordamos os passos, o caminho histórico pelo qual a educação se desenvolveu na realidade brasileira a partir de três categorias principais: domesticação, adestramento e barbárie. Tais categorias se tornaram fenômenos reais, a saber: com a catequização dos povos indígenas, com a escravidão dos negros e com o horror da Ditadura Militar.

Contudo, uma questão nos afronta: Ainda é possível visualizar, no atual cenário da educação brasileira, sintomas de domesticação, adestramento e barbárie? A grande maioria dos professores, especialistas e alunos, em hipótese, afirmarão convincentes de que isso seria impossível. Mas não estamos convencidos disso. Temos a impressão de que os sintomas da domesticação, do adestramento e da barbárie se apresentam

na educação brasileira de forma vendada, oculta, ideológica. Trata-se de sintomas que não são visíveis, mas que estão por detrás de interesses ocultos que precisam ser desvendados para que possamos enxergá-los e compreendê-los.

O primeiro limite que apresentamos trata-se daquilo que denominamos de “nova *Ratio Studiorum*” dos tempos modernos e que ficou conhecida no Brasil como a teoria do capital humano. Desenvolvida pelo economista norte-americano Schultz (1967), a teoria do capital humano tenta desenvolver um discurso desumano que engloba economia e educação. Suas idéias chegaram ao Brasil durante os horrores da Ditadura Militar com o Acordo entre MEC/USAID, que forneceu especialistas do capitalismo para realizar as reformas de 1968 e 1971 promovidas na educação brasileira.

A primeira idéia de Schultz (1967) é entender a educação como instrução que necessita de investimento individual para que, após esse suposto investimento, consigam-se os frutos, o que ele chama de rendimentos, para que venha contribuir com o crescimento econômico. Com isso, Schultz irá dizer que uma das principais atribuições das instituições educacionais é a pesquisa, que valoriza o talento dos pesquisadores, considerados *potenciais humanos* no desenvolvimento econômico e que por meio de seus próprios méritos realizam seus estudos na busca do conhecimento. Ele reconhece também que aqueles que possuem maior grau de instrução se encontram com mais possibilidades de entrar no mercado de trabalho, daí a lógica da reforma educacional brasileira de 1968 e 1971 em afirmar a obrigatoriedade do ensino fundamental (8 anos). No entanto, a premissa é clara: *investir para consumir*.

A educação, para Schultz (1967) é vista como fator de crescimento econômico, pois conhecimento é sinônimo de desenvolvimento. Por isso, investir na instrução significa investir no capital humano. Toda sua argumentação baseia-se em referenciais norte-americanos e de pesquisas realizadas sobre investimentos na educação em escolas e universidades estadunidenses no século XX. Schultz defende o investimento na instrução sem gratuidade do ensino, pois a gratuidade não trará retorno de aprendizagem ao educando e nem econômico à sociedade:

[...] que a maioria dos estudantes freqüenta escolas públicas, e que até uma certa idade a freqüência escolar é obrigatória. Entretanto, nenhum desses fatos é relevante, como fundamento lógico, para uma distinção entre as características de consumo e de produção da instrução. Caso a instrução fosse inteiramente gra-

tuita, conforme já foi observado, uma pessoa provavelmente a absorveria até sentir-se saciada, e nela fariam **investimentos** até que não mais contribuísse para elevar as suas rendas futuras. Se uma parcela dos gastos escolares fosse atribuída à responsabilidade pública, o custo particular imediato seria certamente menor do que o custo total da instrução; e, na medida em que tal instrução elevasse as futuras rendas dos estudantes, a sua taxa de rendimento particular, referente aos gastos com ela realizados, seria maior do que a taxa de rendimento do custo total da instrução ministrada nesta fase dos seus estudos. (SCHULTZ, 1967, p. 72).

Os reflexos da “*Nova Ratio Studiorum*”, a nova cartilha neoliberal, ainda determina os rumos da educação brasileira. A teoria do capital humano se encontra viva no atual cenário da educação brasileira e consideramos a pior dentre todas as formas de barbárie e adestramento. Não são mais os povos indígenas e os negros os sujeitos da barbárie, mas todas as crianças, adolescentes e jovens, famílias inteiras que são formadas seguindo os dogmas e os valores do mercado. Os alunos são os novos clientes do mercado chamado “educação”, que possui todos os tipos de cardápio. O importante é servir bem o cliente.

Na educação pública, a teoria do capital humano é menos percebida, está oculta, principalmente com os programas financiados pelo capital privado. As empresas se utilizam do disfarce de ONGs, Fundações e passam a determinar os projetos políticos pedagógicos dos programas que são adotados em estados e municípios pelo Brasil afora, como, por exemplo: Acelera, Se Liga e Escola Ativa. Além disso, tais programas possuem uma intenção aparente, que é oportunizar condições de ensino e de cidadania para grupos sociais com baixa renda per capita. Contudo, as intenções não-aparentes são outras. Trata-se de manter o quadro social nas mãos de quem já determina os rumos da economia e da sociedade brasileira. Trata-se, simplesmente, de manter e legitimar o que os teóricos Offe e Lenhardt (1984) chamam de “proletarização passiva” e “proletarização ativa”. Com isso, entramos na segunda forma de adestramento e barbárie na atualidade educacional brasileira.

Segundo Offe e Lenhardt, a industrialização capitalista realizou processos de desorganização e de mobilização da força do trabalho (trabalhadores), utilizando-se de determinados mecanismos que produziram o **efeito** comum de destruição “das condições de utilização da força de trabalho”, o que atingiu em cheio determinados indivíduos na sociedade.

Esses indivíduos atingidos não conseguem mais, por meio da força do trabalho, as suas condições materiais de subsistência. Trata-se de um velho problema já apontado no século XIX por Marx e Engels sobre a questão da oferta e da procura. A oferta, para que haja mais força de trabalho, é bem inferior à procura dos indivíduos que se encontram à margem. Diante desse argumento, Offe e Lenhardt (1984, p.15-16) fazem a distinção entre *proletarização passiva* e *proletarização ativa*. A proletarização passiva se evidencia a partir dessa destruição das formas de trabalho e de subsistência e faz parte do processo de industrialização. Trata-se de uma forma de “desapropriação”, pois é negada a determinados indivíduos a utilização da força de trabalho para sua subsistência. Contudo, há uma transitoriedade permanente entre aqueles que se encontram na condição de proletarização passiva para a proletarização ativa, já que, constantemente, esses indivíduos estão oferecendo sua força de trabalho no mercado.

De forma inesperada para todos os que se encontram culturalmente ligados a concepções liberais de mundo, Offe e Lenhardt (1984, p.16) apontam “uma série de alternativas à proletarização, que se realizam historicamente, e que constituem atuais” como a emigração, o roubo, a vida religiosa, a mendicância ou a assistência social privada (esta permanece no sistema educacional por muito tempo), entre outras.

[...] lutar contra as causas da proletarização passiva através, por exemplo, da destruição de máquinas, do clamor político pela proteção alfandegária ou de movimentos políticos com o objetivo de liquidar a formamercadoria da força de trabalho (movimentos de massa revolucionários, de origem socialista). (OFFE; LENHARDT, 1984, p. 16).

Mas são poucos os que aderem a tais alternativas apresentadas pelos autores. Por quê? Os autores fazem uma pequena reflexão sobre isso.

[...] por que somente uma minoria... escolheu essas alternativas, pois a socialização em massa das forças de trabalho como trabalho assalariado e o surgimento de um mecanismo e de um mercado de trabalho não são tão óbvia, mesmo se aceitarmos a destruição das formas de subsistência tradicionais como um dado, embora no plano conceitual não seja possível pensar o próprio fato da industrialização incipiente, sem o pré-requisito de uma maciça proletarização ativa. (OFFE; LENHARDT, 1984, p. 16).

A escola serve de amparo legal para manter as pessoas nessas condições. Trata-se de adestramento, de domesticação e de barbárie promovida para com vidas humanas. A escola se encontra a serviço da classe dominante, a serviço de uma legitimação do capital privado, mesmo que aparentemente pareça o contrário.

Mas, efetivamente, quais seriam os exemplos de teoria do capital humano e de “trabalhadores passivos” e de “trabalhadores ativos” na realidade educacional brasileira? Começo pela lógica perversa do capital que hoje se encontra até mesmo no chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), lançado recentemente pelo Governo Lula.

O Plano de Desenvolvimento da Educação quer buscar desenvolver a sociedade utilizando-se da educação, daí as grandes iniciativas para com a Educação Profissional. Mais de 150 escolas profissionais foram criadas com a intenção de minimizar problemas de desigualdade social e de desemprego no Brasil. A educação é utilizada numa perspectiva “redentora” e, também, numa perspectiva “reprodutora”, como afirma Luckesi (1994). Redentora porque os problemas podem ser resolvidos com a educação, o que é uma ilusão, já que a educação não possui essa finalidade, a de resolver os problemas sociais. Reprodutora porque se insere dentro da lógica do mercado, da iniciativa privada, do mundo empresarial. Reproduz as injustiças da sociedade para dentro da própria escola.

Nós estamos ensinando as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos a competirem, a serem individualistas, egoístas, desumanos, bárbaros. Um exemplo disso é a nota. A nota que damos aos alunos pelos méritos de uma prova, de uma avaliação. O aluno já se forma neste contexto para competir com o outro e nós lhe damos uma nota como se aquilo fosse natural e ainda dizemos: “Foi sempre assim”. A nota representa um determinado tipo de barbárie que ninguém questiona. Mas como avaliar? Para mudar o conceito de avaliação, precisamos mudar o projeto político de educação. Portanto, se não mudarmos a cultura escolar, alicerçada na lógica de domesticação e de adestramento da competição, do individualismo, dos egoísmos e da desumanidade, não haverá outra forma de avaliação a não ser esta que já temos. Por isso, antes de mudar a existência da avaliação, precisamos mudar sua causa, pois ela é apenas o efeito do projeto político que temos. Esse seria o terceiro limite da educação brasileira.

Por fim, apresentamos o quarto limite da educação brasileira que não se esgota nos três indicados, mas, por uma questão didático-pedagógica, decidimos por estas. Trata-se da febre educacional do momento e que se encontra interligada com as três apresentadas. Estou falando da “educação à distância”. Não iremos abordar os aspectos técnicos e didáticos da educação à distância e, muitos menos, acerca das novas

tecnologias dentro da educação, pois consideramos importante tais tecnologias estarem a serviço do processo de ensino-aprendizagem.

Reservamo-nos na intenção de abordar a educação a distância como novo paradigma do mundo moderno que se apresenta no cenário educacional brasileiro a partir de intencionalidades políticas e culturais. Trata-se de um novo modismo que o mercado encontrou para buscar clientes nos lugares mais longínquos do Brasil. Hoje, até mesmo um seringueiro no Acre ou um índio *yanomami* na divisa do Brasil com a Venezuela, em plena floresta Amazônica, em hipótese, poderia cursar o Ensino Superior e até mesmo a Educação Básica. Fazer uma faculdade a distância significa um ótimo mercado para os empresários, os homens de negócio da educação. Vender o saber, eis a questão primordial.

Mas não queremos ficar somente realizando críticas ao capital e aos empresários, pois já sabemos que pela teoria do capital humano e pela lógica de perpetuação da realidade destinada a manter as condições econômicas nas mãos de uma classe dominante os pobres não possuem voz e vez. Os pobres são eternamente condenados ao **trabalho passivo** na economia informal, na desempregabilidade com acomodação social diante de Rendas Cidadãs e Bolsas Famílias utilizadas como Políticas Sociais assistencialistas, e não por meio de um caráter emergencial, na doença e impossibilidade de **trabalho ativo**, recebendo pensões miseráveis do sistema público como uma esmola dada ao moribundo, ou, então, no trabalho ativo, que está destinado àqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário e adestrados a acreditarem que se tornaram cidadãos do mundo. No fundo, o produto produzido pelo trabalhador ativo é vendido e lucrado pelo proprietário do capital que a cada dia que passa realiza sua eterna acumulação do capital para depois especular no mercado interno ou externo, abrindo seus bens materiais, como se aquilo fosse consigo para debaixo da terra. Com a acumulação e a especulação realizada, criam-se todas as espécies de latifúndios, a saber: latifúndio da terra, latifúndio do conhecimento, latifúndio da saúde, latifúndio da economia e, também, o latifúndio cultural.

A educação a distância contribui com toda essa lógica. Faz com que as pessoas acreditem que estão tendo oportunidades de acesso ao saber, ao conhecimento. Em nossa concepção, trata-se de um novo "*modus operandi*" de entender a educação superior e, até mesmo, em alguns casos, a educação básica. Não acreditamos no ensino em que uma pessoa se encontra uma vez por semana com sua turma sem a presença do educador. Imagine a educação presencial com seus enormes problemas e agora a educação a distância com lógicas de estudo individualizado para determinar com que seus clientes desenvolvam capacidades, ou melhor, "*compe-*

tências e habilidades" que os insira no mercado de trabalho. Inserir no mercado de trabalho significa, em nossa concepção, a ampliação do velho problema entre educação para o fazer e educação para o pensar. É comum se ouvir: *queremos prática, queremos fazer*. É isso que importa. Pensar não. Existem outros que pensam por mim.

Não estamos convencidos de que a educação à distância e que o projeto educacional da chamada Universidade Aberta do atual Governo Lula se constitua, de fato, um avanço na educação brasileira como é anunciado. Educar a distância significa ampliar a cultura do individualismo, do egoísmo, da competição. Significa legitimar a lógica do capitalismo, em que se reza: *Capitalismo não sobrevive sem o individualismo*. Parece que a compra e venda de diplomas é o que mais importa. Busca-se o ensino com intencionalidade de progressão no mercado de trabalho, mas sem nenhuma perspectiva de busca pelo conhecimento.

Mas seria isso intencional? Acreditamos que sim. O mercado da educação a distância pertence aos homens de negócio que constituem a classe dominante e perceberam que era possível inculcar nas pessoas o que denomino de "**cultura do diploma**", como se o mesmo lhes pudesse fornecer segurança, estabilidade, conquista, emprego e salário. No fundo, a massa de novos formados constitui-se manobradas pelo sistema, pois estão aptos para saber fazer, ou melhor, estão adaptados para serem serviços dos empresários do capital, já que não foram instigados a questionar e, muito menos, a pensar.

Poderia existir esperança diante dessa realidade de domesticação, adestramento e barbárie nesses novos tempos modernos que reproduzem os velhos métodos dos tempos antigos? Como pensar uma outra educação para a sociedade brasileira? Uma outra educação é possível diante do cenário histórico e atual refletidos até este momento?

As esperanças da educação no Brasil

Como pensar a esperança da educação no Brasil num contexto histórico de domesticação, adestramento e barbárie? Ainda é possível termos esperanças e alternativas? Seria possível recriar sonhos e utopias com uma educação realmente para todos e todas? Acreditamos que sim, é possível. Enquanto existir processos de contra-hegemonia, de resistências, de rebeldias e de indignação, teremos esperanças de outra educação destinada a promover a inclusão social e o conhecimento para as pessoas sem distinção.

Contudo, para que isso ocorra, torna-se necessário romper imediatamente com o dualismo que penetrou no entendimento acerca da educação. O dualismo entre educação destinada ao saber fazer e educa-

ção destinada ao saber pensar. Nessa discussão, pretendemos trazer o pensamento crítico do filósofo italiano Antônio Gramsci, que apresenta considerações interessantes para superar os limites e dicotomias dessa educação fragmentada e que legitima a lacuna e o fosso entre uma minoria rica e a grande maioria pobre e miserável.

Trata-se da reflexão de um homem profundamente engajado na luta de classes em sua época e que tinha como principal preocupação a transformação da sociedade. Sua reflexão parte das discussões elaborada por Marx (2006) na XI Tese a Feuerbach, que diz: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”.

Gramsci não nega o conceito de reprodução ideológica da escola, mas o amplia ao afirmar que a função da escola pode também ser “transformadora”. Essa escola transformadora se dá por meio da conscientização e da luta e com uma organização para formar governantes provenientes da classe subalterna. A escola, para Gramsci, pode levar a uma condição de esclarecimento e de conhecimento que contribui para a **elevação cultural das massas** e para a superação do conformismo e da adesão promovidas pela classe dominante.

Conforme já refletimos, a dominação está perpetuada na realidade brasileira. Para Gramsci, o primeiro momento de dominação é o econômico, dominação do capital sobre o trabalho, daí a exploração do homem pelo homem, como já afirmava Marx, base da luta de classes, conforme podemos conferir nas palavras de Luna Mochcovitch:

Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação de classe político-ideológica se faz pela repressão – o exército, a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade. (MOCHCOVITCH, 1988, p.13).

Para Gramsci, existe uma relação dialética entre pensamento político e pensamento pedagógico. Isso o próprio Gramsci defende em dois textos, a saber: a organização da escola e da cultura e a investigação do princípio educativo. Ali, Gramsci defende a idéia de Escola Unitária. Vejamos:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos diferentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o entretimes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAM SCI apud MOCHCOVITCH, 1988, p. 53-54).

Percebemos, portanto, que Gramsci realiza uma crítica radical à escola profissionalizante, que ele considera "*criadora de ilusões democráticas*", "*degenerescência da escola*" e "*destinada a perpetuar a desigualdade e as diferenças sociais*". Trata-se de uma escola que nos dá a impressão de possuir uma tendência democrática. Neste sentido, Mochcovitch (1988, p. 55) vai afirmar que "para Gramsci, a escola profissionalizante é uma força imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e portanto, à lógica do capitalismo, o que resulta, nas sociedades capitalistas, enrijecimento das diferenças sociais".

Para Gramsci, é necessária a garantia dos níveis básicos de ensino e uma escola democrática que prepare os cidadãos para serem governantes. Com isso, estaria assegurado o acesso à cultura por parte dos trabalhadores e seus filhos. Trata-se de entender que Gramsci vê neste cenário dois saberes que se contrapõem: o saber cultural burguês (enciclopedista) e o saber cultural proletário (histórico). Daí a concepção de cultura para Gramsci ser:

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. [...] O homem é

sobretudo espírito, isto é, criação histórica, e não natureza. (GRAMSCI apud M OCHCOVITCH, 1988, p. 57).

É dessa escola formativa que as classes subalternas terão acesso à cultura. Entendemos também que a proposta educacional de Gramsci propõe a superação da dicotomia histórica da educação para os trabalhadores e educação para os proprietários do capital.

Com a superação dessa dicotomia podemos repensar as esperanças com mais ênfase e dados que possibilitem avançar na ampliação do que denominamos de "**cidadania popular não-burguesa**". Mas existem alternativas sendo realizadas conforme nos mostra Gramsci em suas idéias? Acreditamos que as alternativas existem e constituem sinais de esperança para a educação brasileira. Passamos, então, a apresentar seis esperanças para que possamos refleti-las em nossas próprias realidades cotidianas e educacionais.

Primeira esperança: o *Projeto Político Pedagógico das escolas*. As escolas conquistaram autonomia e devem buscar construir seus projetos políticos pedagógicos conforme lhes assegura a Lei. Muitas escolas, no Brasil, reúnem-se no coletivo de educadores e educadoras, juntamente com os educandos e educandas, bem como com a própria comunidade, na tentativa de construção do Projeto Político Pedagógico daquela escola que serve aos anseios daquela determinada comunidade. Evidentemente que as escolas devem superar a prática comum de "*plágio*" do Projeto Político Pedagógico e superar o controle e a submissão à Secretaria de Educação Estadual ou Municipal.

Segunda esperança: a *Escola Integral*. Muito se comenta no meio político sobre a educação integral, em que os educandos e educandas permaneçam em atividades durante o dia todo na escola. Isso já vem sendo feito em alguns municípios e estados. Trata-se de uma ampliação da esperança. Contudo, devemos tomar cuidado com anúncios de palanques realizado por políticos que não possuem nenhum compromisso com a educação integral. As escolas precisam de financiamento, pois sem ele não há como realizar a esperança da educação integral.

Terceira esperança: *Piso Salarial Nacional*. Há um debate profundo do MEC com os municípios e Estados acerca do Piso Salarial Nacional. Todos os educadores e educadoras devem ser respeitados e valorizados em suas profissões, pois ainda há lugares neste Brasil onde o educador sequer possui salário do governo. Com a aprovação do Piso Nacional, podemos equiparar os danos e a desvalorização histórica para com a profissão docente.

Quarta esperança: *Ampliação da Universidade Pública*. Um país que deseja desenvolver-se humanamente são necessárias atitudes políti-

cas de fortalecimento da universidade pública em detrimento das Instituições Isoladas de Ensino, que são o lócus formativo de uma cultura do clientelismo na educação. Acreditamos na Universidade Pública que se manifesta no trinômio **“ensino, pesquisa e extensão”**. Por isso, existe esperança com a universalização da educação superior para todos e todas e que esses tenham acesso ao conhecimento por meio desses três eixos. Com isso, percebemos as alternativas construídas com a fundação de novas universidades no Brasil nos últimos seis anos.

Quinta esperança: as *Escolas Comunitárias*. Trata-se de escolas com gestão realizada pela própria comunidade e com financiamento público. São escolas que possuem currículo próprio e que devem ser respeitadas pelo sistema público de ensino, como, por exemplo, as Escolas do MST, as escolas famílias agrícolas, as escolas ribeirinhas, as escolas sertanejas, entre outras.

Sexta esperança: *educação ou educações*. Nos últimos tempos temos assistido a uma revolução na educação brasileira. O reconhecimento e a valorização da diversidade se constituem pontos fundamentais para pensar outra educação e superar a histórica educação destinada à domesticação, ao adestramento e à barbárie. Trata-se do reconhecimento e da tentativa de implantação não mais de um sistema único de educação, mas de um sistema de educações, como: a educação do campo, a educação indígena, a educação para os direitos humanos, a educação ambiental, a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, a educação infantil, entre outras. São exemplos que existe uma esperança em promovermos a diversidade que se difere e muito do **“cabresto”** da uniformidade que se tornou palco das ações educacionais durante 500 anos de história.

Talvez tenha chegado o grande momento. O fim da longa *“noite escura”* da domesticação, do adestramento e da barbárie. A esperança brilha não simplesmente com uma *“estrela”*, mas com atitudes reais de transformação. Por isso, acreditamos que uma outra educação é possível, uma educação que busque a humanização e a desbarbarização. Assim, gostaríamos de encerrar este terceiro momento dialogando com Adorno o significado de desbarbarização:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da es-

cola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, e sua seriedade moral, está em que, no âmbito da existência, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (ADORNO, 1995, p. 116-117).

Considerações Finais

Não queremos encerrar a reflexão. Ao ressignificar os conceitos e a própria discussão estabelecida, estamos contribuindo para promover a reflexão contínua e permanente, com a finalidade de não repetirmos os erros do passado. Neste sentido, estas nossas palavras não significam um fim, pois conclamamos outros e outras a refletirem também acerca da educação no Brasil.

Mas nossas considerações finais pretendem destacar um sério problema que se estabeleceu na história da educação brasileira. Trata-se de um problema que legitima e atesta uma educação que mata nossos educadores e educadoras ao fomentar a existência de professores e professoras. Rubem Alves (1998) consegue brilhantemente realizar a diferenciação entre o que significa ser educador e o que significa ser professor. E aqui queremos trazer esta discussão, pois entendemos que seria o primeiro processo de esperança que precisamos acreditar e ter fé, já que as outras esperanças e utopias acerca da educação, em nossa concepção, dependem desta. Rubem Alves distingue professor de educador. Para ele, professor é profissão, subsistência, função, produção. Já o educador é vocação, amor e esperança, pessoa, identidade. O professor é um funcionário de instituições que gerenciam lagoas, um especialista em reprodução e uma peça no aparelho ideológico do sistema. Já o educador é o fundador de mundos, o mediador de esperanças e o pastor de projetos.

Neste sentido, afirma contundente Rubem Alves:

O educador... habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. (ALVES, 1998, p. 19).

Perguntamos: Será que o educador morreu, assim como as antigas vocações do tropeiro, dos médicos-sacerdotes, do caixeiro-viajante? O fato é que a educação passou das mãos das pessoas para a lógica das instituições que são aparelhos ideológicos do Estado. O educador domesticado pelas instituições torna-se professor. O professor institucionalizado sonha em tornar-se educador, como se educador pudesse ser gerado. Este, o educador, encontra-se domesticado pelas instituições que detestam a educação da aldeia, da cultura, da ética e dos sonhos. Contudo, em cada professor há um educador adormecido. Não é possível gerenciar o educador. Precisamos acordar o educador adormecido pelo sono que lhe impuseram as instituições ideológicas do Estado e hoje as do mercado também.

Precisamos acreditar que uma outra educação é possível. Acreditar que podemos e devemos superar a educação que domestica, adestra e barbariza. Por isso, reafirmamos o questionamento de Carlos Rodrigues Brandão, realizado em 1980, e que nos parece bem atual:

Que educação é esta: que impede o homem de ser; que limita a experiência do educando, encerrando-o dentro dos limites da escola e da sala de aula; que apresenta verdades feitas e incontestáveis; que não aceita que muitas vezes o outro tenha mais para nos ensinar do que nós a ele; que não se adapta a diferentes realidades; que favorece a primazia do ter em detrimento do ser? Diante de tais contestações, o que nós, os chamados “**educadores**” temos feito? O que deveríamos ter feito? O que devemos e deveremos fazer? (BRANDÃO, 1998, p. 10-11).

O educador adormecido diante do professor estabelecido pelo sistema é uma profunda contradição. Daí a profunda necessidade e urgência de luta contra todas as formas de domesticação, adestramento e barbarização do mundo moderno que se estabeleceu no ambiente escolar. A luta tem um profundo significado dialético. É por ela que se transformam as relações que desumanizam o ser humano. Por isso, encerramos sem finalizar nossa reflexão com as palavras de Carlos Rodrigues Brandão acerca da luta que nós, educadores e educadoras, devemos constantemente travar contra tudo aquilo que impede o ser humano de Ser Mais, de Ser Gente, de Ser Pessoa Humana:

Toda luta de educadores que aqui se anuncia, é para recuperar no espaço reduzido cada vez mais e difícil das relações sociais do trabalho pedagógico, a pessoa do educador contra a função, o diálogo contra a

inculcação, a integridade do trabalho escolar contra a especialização imposta e esterilizante, a comunidade contra a instituição, o educador contra o burocrata do ensino, a liberdade contra a opressão. (BRANDÃO, 1998, p. 11-12).

Almejamos o fim da domesticação, do adestramento e da barbárie que se tornaram referenciais comuns na educação brasileira. Mas existe uma esperança, pois enquanto houver educadores e educadoras, educandos e educandas, jamais a utopia se esgotará, muito menos, será enterrada. Pelo contrário, a vocação da pessoa humana jamais desfalece, mesmo enfrentando os diversos dilúvios que assombram a nossa liberdade.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Moderna, 1975.
- ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRASIL. *Plano de desenvolvimento da educação*. Brasília: MEC, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.
- MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.
- OFFE, Claus e LENHARDT, Gero. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- SCHLITZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Recebido em: 10/07/2008
Aprovado em: 29/09/2008