Este trabalho surge em um contexto de retrocessos na elaboração das políticas públicas de educação, de destruição de direitos e de retorno dos discursos psicologizantes outrora aplicados ao fazer educacional no Brasil em décadas anteriores. Repetindo velhos chavões do passado as investidas atuais recorrem à falácia tecnicista de pior espécie, ela mesma fadada ao fracasso prático, sem vínculos com as reais necessidades das crianças, jovens, adolescentes e adultos que passam todos os dias pelas escolas.

Os diversos estudos que compõem esta obra se inspiram cada um ao seu modo, em princípios maiores: formar para a vida política e para o convívio ético, num processo de humanização em curso, decorrente da dialética das contradições inerentes à vida social. Mesmo havendo interstícios e interdições temporárias, a dinâmica histórica registra e faz permanecer sonhos e esperanças que não se arrancam com facilidade do curso das nossas lutas.

editorainhouse
www.editorainhouse.com.br

ISBN: 978-85-7899-561-4

EDITORA BRASÍLICA

EDUCAÇÃO, HUMANIZAÇÃO E CIDADANIA César Nunes e José Renato Polli (Orgs.)

EDITORA BRASÍLICA

Antonio Carlos de Souza
Eliezer Pedroso da Rocha
Francisco Evangelista
Jean Camoleze
Severino Antônio Moreira Barbosa
Sidnei Ferreira de Vares

EDUCAÇÃO HUMANIZAÇÃO e CIDADANIA

Fundamentos éticos e práticas políticas para uma PEDAGOGIA HUMANIZADORA

César Nunes
José Renato Polli (Orgs.)

Todos os direitos reservados a César Nunes e José Renato Polli (organizadores), que detêm os direitos autorais da obra para a Língua Portuguesa.

O texto aqui reproduzido é uma obra de autoria e responsabilidade de seu autor e não representa, necessariamente, a opinião da Editora.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a prévia autorização por escrito do editor ou do autor.

Jundiaí, SP, setembro de 2018.

Editor Responsável:	**Márcio Martelli**
Editor Assistente:	**Said Forhat**
Revisão Gramatical:	**José Renato Polli**
Conselho Editorial:	**Eliezer Pedroso da Rocha, José Renato Polli, Márcio Martelli, Sidnei Ferreira de Vares**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Nunes, César. Polli, José Renato. (organizadores).
Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora / César Nunes, José Renato Polli (organizadores) -- Jundiaí, SP : Editora In House e Editora Brasília (coedição), 2018.

ISBN 978-85-7899-561-4

1. Educação. 2. Teoria e Filosofia da Educação. I. Nunes, César. Polli, José Renato. (organizadores) II. Título.

CDD – 370
370.1

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação 370
2. Teoria e Filosofia da Educação 370.1

Editora In House

www.editorainhouse.com.br
inhouse@terra.com.br
Curta nossa página no Facebook:
Editora In House
Fones: (11) 4607-8747 / 99903-7599
Visite nossa loja virtual:
www.livrariainhouse.com

Editora Brasílica

Editor-Chefe:
César Augusto R. Nunes
Contato: cnunes.adv@uol.com.br
Curta nossa página no Facebook:
@edbrasilica
Fones: (19) 3289-4955 / 98449-0709

Sumário

Apresentação 7
César Nunes e José Renato Polli (organizadores)

A Ética Marxista: crítica às teorias
e práticas religiosas e ao modo de produção capitalista
e a perspectiva de produção de uma nova sociedade 9
Antonio Carlos de Souza

O Direito à Educação e a Educação como Direito:
passos e descompassos da política educacional
brasileira no limiar do terceiro milênio 29
César Nunes

A escola enquanto espaço de dilemas éticos 67
Eliezer Pedroso da Rocha

Referências

ENGELS, Friedrich. *Anti-Duhring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉNINE, Vladimir Ilich. *Obras escolhidas*. 1. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante, 1984a.

_____. *Obras escolhidas*. 2. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante, 1984b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A sagrada família*. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, s/d.

_____. *Sobre a religião*. Lisboa: Edições 70, 1976.

_____. *A ideologia alemã*. Vol. II. Lisboa: Editorial Presença, 1976a.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

SADER, Emir. *Século XX*: uma biografia não autorizada. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchéz. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SHISKHIN, Anton. *Ética*. Buenos Aires: Cartago, 1966.

O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio

*César Nunes**

A travessia de um período de transição exige cuidados redobrados. Para não perder o que já conquistamos, por um lado; e para seguir avançando na direção da utopia que nos move, por outro. Trata-se de realizar uma dupla tarefa: continuar a perseverante atividade coletiva de construir o mundo que desejamos fazer existir, com a pá numa mão, acrescida da premente necessidade de manter na outra mão a espada, metáfora da defesa. Caminhar, construir, erguer. E, noutra ponta, zelar, cuidar e defender o que já se constituiu. Continuar a erguer uma nova

*Professor Titular de Filosofia e Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) É Livre-Docente em Educação. Coordenador Geral do Grupo de Estudos e de Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA. E-mail: cnunes@unicamp.br

prática, ao mesmo tempo em que há necessidade de defender o que foi erigido. Pois as forças conservadoras e reacionárias não estão desarticuladas, muito menos inertes. E geralmente tais forças são inescrupulosas para fazer valer seus privilégios.

Assim consideramos essa dialética atitude diante a urgência do momento atual: construir e defender. Tal cuidado se amplia quando tomamos consciência da transitoriedade de nosso momento político e da nebulosidade das políticas educacionais vigentes. Estamos numa encruzilhada histórica e política, no tocante à política educacional. Forças políticas, grupos sociais e alguns vertiginosos movimentos de ideias sobrepõem-se entre si nesse momento de paralisia política e de agonia - ética, política e social -, de um governo ilegítimo e inorgânico, o governo Temer (2016-2018). Esse governo deixará marcas negativas radicalmente profundas na história social e política do Brasil. Mas, é preciso registrar para a história, a maior perversidade e a maior destruição empreendida por esse governo de aventureiros deu-se no campo da Educação. A área da Educação foi a que mais sofreu as consequências mercenárias, ainda que improvisadas, mas letalmente destrutivas, do atual governo, na direção da desarticulação e da desconstrução dos avanços sociais e educacionais recentemente conquistados. As consequências das ações e das medidas tomadas sobre o sistema educacional do Brasil, nesse interregno golpista e autoritário de dois anos, ainda serão amplamente absorvidas, mas deixarão sequelas intangíveis e inimagináveis; e exigirão capacidades restauradoras de dimensões titânicas, pelas forças emancipatórias, para retomar a dialética caminhada na direção de outra forma de pensar o mundo e as relações sociais e educacionais. Mas, mesmo abalados pela virulência desses dias, escutamos a serena e segura assertiva de HOBSBAWN (2003):

> (...) A História pode ser de vencedores no curto prazo, mas os ganhos históricos vêm dos vencidos. (...) Como todas as outras pessoas, os historiadores são mais perceptivos depois que as coisas acontecem. A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou. (...) A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história.(...) Seria muito difícil explicar para um marciano o que foi o século XX, porque ele é incrível até mesmo para os habitantes deste planeta. (HOBSBAWN, 2003, p. 13)

Essa tese alivia, parcialmente, a nossa alma perturbada por essa avalanche reacionária e revitaliza, por certo, a nossa perseverante esperança. Um cenário dramático, uma sociedade paralisada, uma imprensa cínica, um grupo político inescrupuloso. O resultado é a tragédia da vida pública. Platão (428-348 a.C) afirmava que "(...) *a maior desgraça de uma sociedade consiste em ser governada por pessoas que são piores do que nós mesmos nos consideramos na vida particular*". A cada dia mais estamos convencidos de *como e do quanto* esse admirável filósofo tinha razão. Sua resposta a esse estado era idealista, por certo. Ele sempre idealizava que os governantes fossem filósofos, projetados como supostos sabedores da vida, homens justos e probos, em sua leitura aristocrática. Sua expressão era: *ou os filósofos se tornam reis, ou os reis se tornam filósofos*. Sempre aprendemos muito com Platão, mesmo com a razão crítica aguçada. Mas, dois mil anos depois, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) encontrou outro sentido para interpretar a relação da consciência política com a dimensão da vida ética. Estudou a mesma Grécia e seu projeto político paradigmático: a democracia ateniense. A falência das instituições públicas, o enfraquecimento dos ideais políticos e sociais teria levado a sociedade grega a buscar, no espaço privado, estabelecer algumas notáveis regras de condutas mais convincentes, dependentes dos

anelos pessoais, mais do que daqueles postos pela vida pública. Seriam escolhas ou saídas possíveis para uma sociedade aristocrática e escravocrata. E permanecem como registros importantes dos descompassos e das contradições de nossa vã filosofia!

Nos nossos tempos atuais percebemos que, à semelhança da conjuntura grega e ateniense, muitas pessoas, muitos grupos de pessoas e muitos destacados conjuntos de intelectuais acabaram por enveredar nesse giro ético e político: descura-se da leitura política geral para refugiar-se nos fóruns subjetivistas e particulares. Tem sido essa a roda-viva das produções autoproclamadas e denominadas como pós-modernas. Não é nosso propósito entabular esse debate. Temos visto uma grande aceitação da expressão ateniense, repensada por Foucault – *epimeleia autou* – o Cuidado de Si. Essa expressão representa bem o que estamos buscando explicitar. Será possível prover o *cuidado de si* sem ampliar esse cuidado para os outros seres humanos, para os demais espaços da vida coletiva? Tomada assim, a virtude do *cuidado de si* seria uma espécie de defesa, uma introjeção ou uma inflexão de valores nos espaços particulares da vida. Cremos que essa contradição está igualmente carregada de idealismos aristocratizantes, embora esteja presente igualmente em nosso tempo, como afirmamos. A premissa de Foucault é historicamente consistente, embora possa ser politicamente ineficiente para os propósitos revolucionários; para ele, a época clássica de Atenas foi marcada pela degradação da vida pública, pela deterioração da ação política, pela descrença generalizada nas instituições. Essa seria uma das causas da defesa platônica do recolhimento à vida privada, à esfera doméstica, à família, destacando então o reavivamento da *ética do cuidado de si*. Quando os governantes deixaram de cuidar da cidade e já não reuniam condições de cuidar de nada e de ninguém na vida pública os cidadãos passaram a buscar o espaço de suas casas, de suas comunidades próximas, para cuidar de si. Pode ser esse o roteiro de nossa conversa reflexiva no presente capítulo desse livro. Pensar similaridades entre

Atenas e o nosso Brasil de 2018[1] poderia guardar possibilidades esclarecedoras, bem como igualmente poderia açodar o pensamento crítico em consolos pantanosos e ardilosos.

1. A Educação como prática social de Humanização

Consideramos que a Escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pelas sociedades e pela cultura humana. Assim como a comunidade animal, no nível da natureza, no âmbito das forças naturais, tem a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus pares, há uma responsabilidade a mais na identidade humana. A comunidade humana, além da transmissão genética ou da reprodução dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade da transmissão do que consideramos como uma *carga simbólica*, um acervo de experiências, de conhecimentos e de vivências de sentidos, que se configuram como um necessário repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade. Dessa reprodução eficiente depende a continuidade da esfera cultural e civilizatória. Cada geração necessita repassar para a geração subsequente as experiências, as vivências e os valores, acumulados pela trajetória histórica e conservados pelas camadas sociais e geracionais anteriores.

Esse conjunto de bens simbólicos é o que define o que reconhecemos como sendo a Cultura, é o que identifica nossa humanidade. Em

[1]Escrevemos esse artigo na antevéspera das eleições gerais de 2018. Temos convicções de que as conquistas jurídicas e sociais emancipatórias, apontadas no transcorrer dessa reflexão, serão mais vigorosas e mais fortes do que supõem os analistas conservadores: a sociedade civil brasileira apropria-se irreversivelmente de mecanismos institucionais modernos. Essa dialética pode ser contestada, mas não será travada ou impedida de avançar.

primeiro lugar a educação é um processo de constituição da especialíssima identidade humana. A vida política, isto é, a dinâmica da existência daqueles e daquelas que vivem em conjunto, é o que nos faz seres sociais, seres políticos, seres humanos. O filósofo Aristóteles (384-322 a.C) nos definiu como "animais políticos". Da dimensão política e ética decorre a experiência cultural, educacional e escolar. Mas não tomamos esse ideal político e pedagógico como uma abstração, assumimos seu alcance amplo, mas consideramos suas dimensões históricas. Parafraseando SAVIANI (1991), apresentamos nossa compreensão em sua definição ontologicamente precisa, de uma clareza meridiana para explicitar as silhuetas e delinear as configurações de uma determinada forma de conceituar o que seja a dialética relação de *hominização* e *humanização* do homem e da cultura, através da educação:

> (...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p. 21)

Esse é o substrato identitário da concepção política da educação, ou da cidadania, que pretendemos sustentar em todo o transcurso desse trabalho reflexivo; cidadão *é aquele que pertence*, não no sentido de propriedade, mas na direção de considerar-se como sujeito detentor de vínculos éticos, de liames estéticos, de laços políticos e morais, a um grupo humano, a uma família, a um bairro, a uma rua, a uma cidade, a um país. Cidadania é a tradução substantiva desse pertencimento a uma comunidade humana, cultural e politicamente definida e situada. E, quanto mais

amadurecida for essa capacidade de abstração, vivencia-se mais e mais a pertença ao mundo, ao gênero humano como um todo, à vida, à história!

Uma *segunda* e não menos importante função da reflexão inicial que buscamos articular, sincronizando a vida particular, a vida ética, com as representações da vida política, para contextualizar a dinâmica da educação estaria imbricada e derivada dessa primeira; a tarefa de preparar as condições para a vivência e para o engendramento, de dentro para fora, das dimensões de *pertencimento* à comunidade humana, ao mundo social, a partir da internalização de regras, de deveres e de condutas, o sagrado dever de formar para assumir direitos e apropriar-se de prerrogativas da vida em sociedade ou em comum. Uma *terceira função* da educação e da escola seria, enfim, a de desenvolver hábitos sociais de produção das identidades subjetivas e culturais, como uma propedêutica para o trabalho socialmente justo e coletivamente produtivo. Criar uma conduta ecológica, uma consciência tolerante, uma habilidade de conviver, de respeitar as diferenças e de autoprover-se, em situações regulares, poderia ser a plataforma dessa terceira dimensão. Assim, a educação que propugnamos e a escola que logramos analisar e projetar poderia começar a organizar essas três dimensões, preparando para a *humanização*, para a *cidadania* e para o *trabalho socialmente produtivo*. São dimensões sincrônicas e polifônicas, capazes de, entre si, erigir a beleza da originalidade, da dignidade e da plenitude de cada pessoa humana.

Temos repetido incansavelmente que a compreensão que precisa ecoar nas mentes e nos corações das pessoas consiste em convencer de que a função educacional e ética da Escola seria a de promover o desenvolvimento humano (Humanização) e de formar para a Cidadania (Cultural e Política). Esse tem sido o *ethos* inspirador desse duplo movimento: por um lado, configurar a educação como processo de *desenvolvimento humano* e como processo de *humanização* ou de *hominização*, enquanto

prática social de produção da condição humana, e, por outro lado, constituir a compreensão da educação como processo de *formação social e subjetiva para a cidadania cultural e política*. Essa dialética entre a formação da subjetividade no contato significativo com a sociedade é que nos parece inovadora, embora esteja formulada há muito tempo.

Pretendemos argumentar na direção de uma formação ampla, consistente, das políticas de formação educacional e curricular do Brasil. As palavras que nos parecem ser mais apropriadas para essa premissa já não são mais as "competências e habilidades", tão repetidas e surradas como nos intenta aboiar o ramerrão neoliberal, mas sim aquelas que se constituem em plataformas de soberanias subjetivantes e socializantes: *humanização e cidadania*. A mudança na direção de contrapor comparativamente essas inspirações matriciais, epistemológicas e políticas, traduz-se na adoção e no reconhecimento das ideias e dos valores que embasam as duas grandes linhas ou tendências, os dois contrastantes nichos de sentido e de sustentação das políticas educacionais hegemônicas de nossa sociedade.

2. As duas grandes matrizes políticas que embasam divergentes políticas educacionais em disputa na sociedade e na Educação do Brasil

Temos defendido que há duas grandes tendências ou duas grandes matrizes filosóficas e políticas em processo de disputa pela hegemonia na direção de efetuar a reorganização institucional e curricular da Educação do Brasil atual. Estamos por findar a segunda década do terceiro milênio e ainda não temos uma concepção de política educacional e pública de consenso nacional. A primeira tendência aglutina-se ao redor da expressão "*competências e habilidades*", que marcou a inspiração legal dos processos jurídicos e educacionais de fundamentação neoliberal nos anos

1996 (LDBEN Lei 9394/1996) e 2001 (PNE Lei 10.172/01). A segunda tendência inspira-se na expressão "*Direito à Educação*", defendida pelos movimentos sociais e pelos coletivos educacionais de 2010 e 2014 (CONAE's), e confirmada pelo PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014 (Lei 13005/2014). Nesses documentos se explicita a defesa da Educação como Direito Humano. Expressa-se essa tendência na concepção da *Educação como Direito e do Direito à Educação*. Temos nos pautado e, igualmente, temos alinhado nossa atuação nesse segundo grupo. Defendemos a prática da Educação como Direito e como processo de Humanização. Trata-se de uma das mais proeminentes tarefas, postas para a militância acadêmica e política, o desafio de aprofundar nos fundamentos e estender as disposições da concepção do *Direito à Educação como paradigma jurídico, político e pedagógico* no conjunto dos debates e dos projetos em disputa histórica do nosso sofrido Brasil.

Nos limiares desse terceiro milênio já expressávamos a preocupação com essas contradições. Do mesmo modo que defendíamos a necessidade de reconhecer e legitimar uma política educacional nacional centrada na perspectiva dos Direitos Humanos e de suas correlações e similaridades. Dizíamos (NUNES & ROMÃO, 2013):

> (...) Se observarmos os preceitos constitucionais de nossa Carta magna de 1988 certamente teremos nos familiarizado com a conceituação que reconhece ser o dever do novo currículo da educação e da escola básica do Brasil a tarefa de assumir a perspectiva da educação escolar como direito social e direito subjetivo inalienável. Mas, no conjunto de tantas exigências postas para a realidade social desse terceiro milênio, que ora trilha sua segunda década, o que esperar da educação e da escola, na perspectiva dos novos direitos? Quais seriam suas disposições materiais e institucionais? Quais seriam os sujeitos históricos e sociais que estão a inspirar a organização dessa nova escola? (NUNES & ROMÃO, 2013, p. 155)

O tema do *direito à Educação e do direito à aprendizagem* nasceu do reconhecimento da dignidade da condição humana.[2] Trata-se de uma categoria ontológica. Os homens inventaram coletivamente a condição humana. Os grupos humanos constituíram os valores e os vetores de sentidos para a existência humana, subjetiva e socialmente. De uma a outra geração é necessária a atitude de repassar essa experiência de sentido, essa *segunda natureza*, formada por valores e por reconhecimentos pétreos, sem os quais não se reconhece a própria dignidade do homem. Dessa categoria nasce a necessidade de ensinar e a qualidade social de aprender, relações dialéticas de fundamentação da prática escolar e de decifração do fenômeno educacional. Aprender assume aqui a dimensão de fazer-se humano, constituir se pessoa, *hominizar-se*, para ficar mais claro. O *fazer-se homem* ou o *fazer-se humano* é o que se reconhece como a força dinâmica da aculturação, da constituição de seu caráter ou de sua identidade subjetiva. É o substrato da estruturação de nosso original humanismo. Ninguém nasce homem pronto ou "chegou" já feito; ou ostentaria *a priori* a plenitude do humano. Nossa humanização é um longo e delicado processo de desenvolvimento e de apropriação do que reconhecemos como sendo característico de nossa humanidade. Nesse sentido, a humanização é uma projeção do que aspiramos que seja, ou que deva ser, a condição

[2]A sustentação da expressão "*Direito à Educação*" deu-se em primeira mão nos movimentos e nos fóruns de debates sobre Educação nos anos 1980 e 1990. Nos anos 2009 a 2012 a Secretaria de Educação Básica, através da Diretoria de Currículo e Educação Integral constituiu um Grupo de Trabalho, convocado a acompanhar as votações regulares das diretrizes curriculares nacionais no Conselho Nacional de Educação. Havia uma expressão muito usual – expectativas de aprendizagem – transplantada da Espanha para o Brasil. Esse Grupo de Trabalho buscou propor a mudança do conceito de expectativas de aprendizagem para *Direito à Aprendizagem, Direitos de Aprendizagem*, ensaiando uma superação epistemológica do colonialismo psicologizante que durante décadas galvanizou esse campo e, sobretudo esse conceito – aprendizagem.

e a identidade humana; tudo aquilo que aspiramos para a identidade do que reconhecemos como próprio do homem e da condição humana perfaz o ideal da Educação. Educar e Humanizar, são processos e ideais que guardam os mesmos sentidos, são conceitos que podem ser considerados sinônimos ontológicos.

Não é uma tarefa fácil e nem tanto comum a atitude de buscar decifrar a identidade política da Educação e da Escola no Brasil. Sobre isso já nos dedicamos ao escrever que (NUNES & ROMÃO, 2013):

> (...) A educação brasileira é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, de determinações legais, de estruturas institucionais e contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é tarefa fácil compreender as origens e os estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política. (NUNES & ROMÃO, 2013, p. 158)

Temos repetido um alerta, por muitos lugares e em muitos e diversos espaços – é urgente a tarefa de produzir politicamente um projeto de educação que se articule com os projetos sociais de inclusão e de justiça social. Criamos e divulgamos o lema *Cidades que educam e Escolas que humanizam*. Desejamos tantas vezes que esse fosse o tema mais demandado de nossas reflexões e de nossas palestras, de nossas conferências e de nossas atuações em debates sobre Educação. Mas não é. Há um conjunto de temas que hoje desperta maior atenção. Temos muitas demandas referentes a essa questão, tratam de normas e exigências legais, buscam adivinhar as medidas a respeito dos impactos e dos desafios da BNCC

(Base Nacional Comum Curricular)[3], recentemente imposta ao sistema nacional de educação, entre outros. Vamos sonhando acordados e juntos para que essa questão e essa temática venham a prevalecer.

A defesa que fazemos da Educação vincula-se à compreensão do trabalho como princípio educativo. O trabalho e a educação são as duas mais destacadas expressões da prática social. Por essas práticas sociais produzimos a vida, a cultura, inventamos e constituímos toda a civilização humana. A escola é uma das mais importantes dimensões da vida social, do mundo do trabalho, da vida cultural. Temos a tarefa de repassar para as novas gerações um conjunto de valores, de experiências de sentido, de inspirações internas e externas, de imperativos éticos e de convencimentos estéticos, para a produção dos comportamentos consensuados em sociedade. Temos sonhado com essa escola e com essa educação. Uma cidade que eduque, uma escola que humanize – como já dissemos. Uma educação para o desenvolvimento humano, para a inalienável tarefa de humanizar-se, de fazer-se homem, de fazer-se pessoa. E, ao mesmo tempo, de envolver as crianças e jovens em experiências e práticas que projetem na sociedade e na natureza as melhores inspirações humanas. Hominizar-se constantemente e humanizar o mundo ao redor. Essa é a dialética que acreditamos. Constituir a educação e a escola que nossas camadas sociais excluídas se reconheçam é uma tarefa que envolve uma decisão e uma escolha política. Disso decorre a alta sensibilidade política sobre as decisões educacionais e escolares.

[3]A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu em 20 de Dezembro de 2017. O Golpe de 2016 retirou do debate a conjunção de forças sociais e políticas, no campo da Educação, sobre esse tema, expurgando textos e conceitos, mutilando concepções, como a compreensão orgânica da Educação Básica. A versão final da BNCC guardava distanciamento político das duas primeiras versões, amplamente consagradas pelos espaços e pelas boas práticas do debate coletivo. A atual BNCC é um documento apressado, com uma estruturação confusa e uma identidade avaliativista voltada para a integração da escola ao mercado, com a marca dos gabinetes, bem ao estilo das atitudes neoliberais dos anos 1990.

Retomamos como premissa de nossa interpretação histórica, nesse ensaio, o ideal da saudosa PAIDEIA grega: formar o homem, a pessoa humana, para a vida da cidade, para a plenitude da vida cultural e da vida política, para a abertura à filosofia, para a construção da ética, para a produção significativa da estética da própria existência. Estamos confiantes na premissa que reconhece que as condições estruturais de mudanças, postas para a educação e para a escola básica do Brasil, nunca estiveram tão organicamente engendradas e tão potencialmente amadurecidas, ainda que consideremos a contradição desse momento político marcado pelo retrocesso e pelo golpismo. Evidentemente que essa condução, para sua realização, é eminentemente política. E coletiva. Mas, queremos crer que, a despeito de reconhecer que há uma responsabilidade inalienável no Estado, pela sua natureza jurídica, e que há, igualmente, a inegável disposição dos interesses e dos recursos econômicos, determinados pela dinâmica do mercado e de sua pantagruélica idiossincrasia, há um inexorável papel que cabe a cada um de nós, educadores, os professores, cidadãos e cidadãs da realidade atual do Brasil. Precisamos ter clareza de nosso protagonismo.

Fizemos parte, em muitas frentes, e tomamos a dianteira da luta em duros e trágicos momentos de nossa história, atuando organicamente em movimentos de luta política em nosso país - movimentos que buscavam transformar direitos, histórica e ostensivamente negados, em leis universais preclaras e inspiradoras. Nosso propósito era sempre lutar para que os direitos fossem reconhecidos e acabassem transformados em plataformas e em matrizes jurídicas universais e públicas, acessíveis e esclarecedoras. Conquistamos muitas coisas, outras não, e não nos cabe aqui uma crítica ou uma análise de conjuntura estritamente pontual, quer ainda a costumeira propedêutica de militância no sentido de efetuar um *balanço crítico*, como se dizia nesse nosso tempo. Nesse momento histori-

co, lançamos mão de alguma coragem para assumir a disposição de olhar para outra direção: a meta de buscar consolidar os passos da sociedade civil brasileira recente, através da *legitimação dos direitos civis* conquistados, pelo patente reconhecimento dos *novos sujeitos sociais*, tanto na sociedade quanto no campo da ampliação do direito à educação no Brasil, no bojo das conquistas dos novos direitos civis que logramos constituir desde a superação das perversas estruturas da ditadura civil-militar (1964-1985) recente de nossa história.

Precisamos pensar nisso, na conjuntura dramática em que vivemos, e retirar de nossa lucidez e de nossa indignação as forças necessárias para superar a pusilanimidade que frequentemente embaça a visão política dos incautos e dos alienados, como nos ensina GRAMSCI (2005):

> (...) O que acontece não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que depois só a sublevação poderá derrubar. A fatalidade que parece dominar a história não é mais do que a aparência ilusória dessa diferença, desse absentismo. Há fatos que amadurecem na sombra porque poucas mãos sem qualquer controle a vigiá-las tecem a teia da vida coletiva e a massa não sabe por que, não se preocupa com isso. Os destinos de uma época são manipulados de acordo com visões limitadas e com fins imediatos, de acordo com ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não se preocupa com isso. Mas os fatos que amadureceram vêm à superfície; o tecido feito na sombra chega ao seu fim e, então, parece ser a fatalidade a arrastar tudo e todos, parece que a história não é mais do que um gigantesco fenômeno natural, uma erupção, um terremoto de que são todos vítimas semelhantes, o que quis e o que não quis, quem sabia e quem não sabia, quem se mostrou ativo e quem foi indiferente. Estes então zangam-se, queriam eximir-se às consequências, quereriam que se visse que não deram o seu aval, que não são responsáveis. Alguns choramingam piedosamente, outros blasfemam obscenamente, mas nenhum - ou poucos - põem esta questão: se eu tivesse procurado fazer valer a minha vontade, o meu parecer, teria sucedido o que sucedeu? (GRAMSCI, A. *Città futura*, 11/02/1917. In *Convite à leitura de Gramsci*, tradução: Pedro Celso Uchôa Cavalcanti; transcrição de LINHARES, Alexandre, Marxists Internet Archives- 2005)

Sempre é bom lembrar que somos todos socialmente condicionados, isto é, não nascemos prontos, estamos sempre em processos de constantes mudanças e, ainda, somos pessoas referentes a intensas e a dinâmicas transformações; sejam estas subjetivas, culturais, comportamentais, sociais etc. Por isso é muito importante considerar a dimensão da escola e da ação do educador. Queremos destacar o protagonismo dos educadores ou dos professores. Ser professor é uma atividade que encerra uma tarefa de formação social. E a educação não é neutra, está sempre *condicionada*, para não cair numa espécie de determinismo, pelas relações estruturais vigentes na sociedade. Escola e sociedade estão em permanente e mútua integração e articulação. Não há algo que esteja presente na sociedade e que não tenha reflexos na educação e na escola. E, igualmente, o que acontece na escola reflete e repercute na sociedade. Deste modo, como queremos abordar aqui a possibilidade e a esperança de uma nova prática escolar, precisamos definir com relativa clareza as premissas sociais e culturais, políticas e institucionais, de uma possível política pública e social que possibilite essa integração. O pressuposto basilar permanece o mesmo: escola, a educação e a sociedade são fenômenos e dimensões articuladas da prática humana, são integrados entre si, nada há ou nada acontece na escola que não esteja presente nos projetos em disputa na sociedade e vice-versa.

A educação e a escola que tivemos, nestes séculos que compõem nossa trajetória histórica, assim como os fundamentos de nossa formação

cultural e de nossa organização política sempre estiveram dependentes dos movimentos e das disposições do Estado e da Economia dominante no Brasil. Por conseguinte, numa sociedade colonial, escravocrata e patriarcal, elitista e seletiva, com fortes acentos autoritários, com marcas e estigmas sexistas e racistas, próprios de projetos coloniais de dominação e de poder, estenderam-se organicamente tais características para a escola, para a educação, para a própria política de organização da vida e para as disposições materiais da formação de professores. Hoje, observando estes avanços recentes da sociedade civil brasileira, ainda que alguns destes tenham sido somente anunciados, pretendemos superar os estigmas destas relações de dominação e abrir os olhos para os novos *direitos civis* e para o protagonismo de *novos sujeitos sociais* no Brasil. Este é o movimento que chamamos de uma concepção de Educação centrada nas categorias de *Humanização* e de Acolhimento, de Sustentabilidade e de *Cuidado*, na Educação e na Escola: compreender que a escola e a educação precisam refazer suas identidades relacionais, políticas e éticas, para igualmente reconstruir suas relações organizacionais, curriculares e pedagógicas.

O cenário de compreensão da origem e da dinâmica que engendrou a atual correlação de forças que se materializa em duas grandes tendências políticas no campo de formulação das políticas públicas de Educação, com seus respectivos protagonismos e com suas consideráveis consequências, precisa recuar até a conjuntura de superação da ditadura civil-militar de 1964-1985. Em meados dos anos 1980 estávamos no limiar de uma possibilidade histórica e política da reconstrução nacional, pela recuperação plena (sic) do estado de direito e pela premente percepção da sociedade brasileira da urgência de uma profunda, ampla e honesta reforma ou de uma revolução educacional e cultural no país. Muitos debates e tantas e tantas frentes de atuação foram abertas e tensamente disputadas nos amplos espectros dos movimentos educacionais nacionais. A luta, consolidada na V CBE (Conferência Brasileira de Educação) de 1985 (Goiânia-GO)[4] terminava colocando na pauta das reivindicações educacionais a necessidade de ser votada e sancionada "uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional". Essa bandeira haveria de aglutinar as amplas e diversas forças sociais, a diversidade dos movimentos sindicais e corporativos, reunindo segmentos e movimentos que se encontravam dispersos ou desarticulados ao redor desse horizonte: uma lei que viesse indicar os passos e as bases da educação que o Brasil necessitaria reconhecer para superar as consequentes *décadas perdidas* de 1960 e 1970 e, propriamente, os anos 1980. Tratava-se de colocar, e manter, a pauta da reforma educacional no bojo de todas as demais propostas que explodiam na conjuntura de enfrentamentos e de superações que se materializava nos embates pela recuperação da economia, avassalada pela inflação, e da ordenação da vida política, ainda manietada por mecanismos de exceção e pela negação do estado de direito.

Em estudos anteriores assim compreendemos esse momento histórico, com destaque para as lutas travadas na Constituinte, que acabou por promulgar a Carta Magna de 1988 reconhecendo a Educação como "direito subjetivo e social, dever do Estado e da Família" – na mais ampla expressão do direito à Educação formulada na história política do país. Compreendemos que, apesar das lutas que as forças vanguardistas e progressistas empreenderam, a proposta de uma Educação Nacional, com as características democráticas, universalistas e públicas, gratuitas e obrigatórias, não lograram êxito pleno. Afirmamos (NUNES & ROMÃO, 2013):

[4]Estivemos presentes no debate proposto por essa singular conferência brasileira de educação, reunindo 2 mil educadores. Ali se tirou uma Carta de Goiânia, que se configura hoje como um documento histórico, dando origem ao embrião do projeto nacional de uma nova lei de diretrizes e bases da educação.

> A luta e a bandeira nacional por uma LDBEN expressa a partir da V Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Goiânia no ano de 1985, correu o país e acabou por convencer todas as mais amplas forças sociais de vanguarda da necessidade de se produzir um novo marco jurídico/legal e a lograr superar as pobres e estreitas leis tecnicistas erigidas sob a inspiração das insossas teorias do capital humano. Todavia, apesar da força popular e da ampla legitimidade social, o projeto de uma lei de diretrizes e bases da Educação Nacional- LDBEN popular-democrática e inspiradora de práticas emancipatórias, sonhada e sistematizada até os anos 1980, acabou suplantado por um conjunto de manobras legais e por determinações políticas espúrias engendradas por pessoas e sustentadas por forças políticas balizadas no Consenso de Washington e pelos governos alinhados ao perverso ideário neoliberal dele derivados. (NUNES & ROMÃO, 2013, p. 166)

O retardo da democratização plena do país efetuado pela transição estúpida dos governos que se sucederam no desfalecimento e agônico ciclo da ditadura civil-militar, o (des)governo José Sarney (1985-1990), o estelionato político da eleição e do *impeachment* de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e o festival de horrores do interregno medíocre e insensato do governo Itamar Franco (1992-1995) custaria ao país muito mais do que a tão propalada dívida externa, no campo da Educação. A eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) potencializada por uma intervenção ortodoxa na economia em frangalhos, pelo eficiente Plano Real (1994) dava início a uma saída retardada da ditadura civil militar pela via da conciliação e pela rota da integração do país aos interesses do mercado e da "nova" ordem mundial, reconhecida como a *era da globalização* dos capitais e o triunfo das teses e das medidas neoliberais. Saímos da escuridão da ditadura para sermos postos nos braços do mercado. As medidas, planejadas e executadas com maestria, tomadas pelo superministro de FHC, Paulo Renato da Costa Souza (1995-2002), que dirigiu o

Ministério da Educação por oito anos, destacado economista, ex-reitor da UNICAMP e ex-conselheiro do Banco Mundial, colocaria a Educação Brasileira nas trilhas e nos determinantes da concepção neoliberal de educação e de escolarização, já sufragadas em alguns países sul-americanos, como o Chile, e magistralmente realizados na Espanha de Felipe Gonzalez (1992-1996). A Espanha foi nossa lição de casa.

A gestão de Paulo Renato deixou de lado o amplo corolário de estudos e de projetos já acumulados na pesquisa educacional do Brasil e voltou os olhos para a Espanha da socialdemocracia de Gonzalez. Deixou intencionalmente, legado ao descaso ou ao esquecimento, em quase uma década, a qualitativa e pluralista tradição crítica da pesquisa educacional brasileira, viva e expressiva desde Anísio Teixeira, passando pela Manifesto dos Pioneiros, por Paulo Freire, pelas iniciativas originais de Darcy Ribeiro, pelas contribuições de Demerval Saviani, de Carlos Eduardo Jamil Cury, de Luis Antonio Cunha, de Maria Luísa Ribeiro, de Gaudêncio Frigotto, de José Luís Sanfelice, de Caio Prado Jr e de Fernando de Azevedo, de Florestan Fernandes e Sérgio Buarque de Holanda, de Miguel Arroyo, de Cipriano Luckesi, de José Carlos Libâneo e de Jaqueline Moll, para ficar em alguns proeminentes pesquisadores e educadores de nosso país.

Por outro lado, nossos planejadores economicistas erigiram altares suntuosos para o conjunto de normas, de documentos, de resoluções e de dispositivos que propalavam as denominadas *competências e habilidades*[5], que proclamavam o empreendedorismo, que defendiam a educação financeira

[5]Nossa compreensão é no sentido de considerar que, nos meados dos anos 1990, essa expressão - "competências e habilidades" – apresentava-se ainda desprovida de sólida sustentação, epistemológica, pedagógica e política. Por ocasião desse interregno neoliberal, para apresentar a última versão da atual BNCC os quadros dirigentes do Ministério da Educação e do INEP buscaram (e fizeram) novas resoluções e mediações legais para buscar aclarar esse paradigma.

como apanágio da matemática escolar; apontavam a avaliação de resultados, bem como propugnavam a exaltação de autores e de temas que, se por um lado não se alinhavam direta e assumidamente com os referenciais neoliberais, por outro lado nada tinham de filiação a concepções de educação numa perspectiva inclusiva ou de um projeto nacional de educação como direito, quer na pauta dos *direitos humanos*, quer ainda na bandeira dos direitos sociais. A pesquisa educacional, os projetos de democratização e de transformação das estruturas da Educação e da Escola, presentes em muitas prefeituras e estados da federação ficaram alijados das políticas nacionais: Porto Alegre (Esther Pilar Grossi), Belo Horizonte (Miguel Arroyo), São Paulo (Paulo Freire), para citar somente os mais reconhecidos.

Nossa crítica histórica ainda guarda algumas pertinências necessárias para balizar o estrago feito pelo descalabro desse modelo de ordenamento pedagógico neoliberal (NUNES & ROMÃO, 2013):

> A LDBEN democrática e popular acabou superada pela apresentação e aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro, amiúde emendado, desfigurado em parte, para tomar a forma da Lei 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, como o marco legal de síntese e projeção de um "novo" horizonte inspirador, normativo e estruturante para o sistema educacional brasileiro, posto para os anos finais do segundo milênio e para as projetadas décadas subsequentes. Na verdade, a LDBEN de 1996, ainda vigente, representava a desfiguração neoliberal da bandeira histórica dos movimentos sociais e educacionais acumulados no Brasil naquela conjuntura. O triunfo conjuntural do ideário neoliberal e a hegemonia do governo FHC, alinhado aos interesses do neoliberalismo mundial vigente tinha, no campo da educação, uma inspiração singular: a denominada e conhecida reforma educacional espanhola, efetuada sob a batuta da subserviente

Uma emenda pior que o soneto.

> socialdemocracia de Felipe Gonzalez e de suas inauditas concessões ao alastrante modelo privatista, mercadológico e produtivista, que vinha de Thatcher e Reagan, quebrando e dilacerando direitos sociais, trabalhistas e políticos, conquistados em séculos de lutas e varridos, solapados e atacados, numa década de expropriação neoliberal, os anos da década de 1980 no mundo! O Pacto de Moncloa, as leis e diretrizes educacionais e pedagógicas propostas para a superação do ideário e da herança *franquista* e tradicionalista, até então vigente em Espanha, longe de consubstanciar um conjunto de ideais modernos de educação e de escola, ao contrário, passava a propor e experimentar incestuosas proposições de conúbio entre o deus-Mercado e a Educação, num requentado esboço das teorias do capital humano e da proposição soteriológica de práticas gerencialistas, produtivistas, empreendedoristas e avaliativistas. A Espanha lograva passar, numa infeliz recomposição da concepção planificadora concebida a partir de "saltos" desenvolvimentistas, de uma estrutura escolar tradicional e arcaica, marcadamente religiosa e intrinsecamente conservadora, para um esperado modelo marcado por índices, médias, itens estatísticos e dispositivos educacionais de rendimento de ponta, organicamente alinhavados na linguagem e na lógica neoliberal. (NUNES & ROMÃO, 2013, p. 159)

Modelos estatísticos e *matematizantes*, contraditória e ironicamente, instrumentalizaram entre outros espaços institucionais o consagrado INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) que hoje leva o nome de Anísio Teixeira; e o MEC (Ministério da Educação), com a avalanche de medidas inspiradas nestes modelos *avalitivistas e bonificadores* acaba por assumir uma função intervencionista e regulatória extremada. A crítica que empreendemos a essa política educacional levada a cabo pelos governos socialdemocratas, seja em âmbito nacional (no Ministério da Educação) seja em dimensões estaduais (nos governos e nas propostas estaduais de gestão educacional) soa-nos ainda como pertinente nesses amargos dias de refluxo histórico (NUNES & ROMÃO, 2013):

> (...) Na bricolagem legal empreendida naquela conjuntura vimos pipocar, na esteira da regulamentação derivada da LDBEN de 1996, os parâmetros curriculares nacionais (PCN), os programas como *PCN's em Ação*, os *Amigos da Escola*, o projeto *Vídeo na Escola*, a política focal de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (...) e a defesa da obrigatoriedade da escola (fundamental) dos sete aos 14 anos, erigem-se práticas de formação inspiradas em *coaching e shoppings* gerenciais e administrativos, assiste-se à exacerbação de medidas de avaliação quantitativas, de multiplicidade de políticas compensatórias (tênis na escola, uniformes, computadores, livros didáticos, *tablets*), exaltam-se as expressões do voluntariado social na educação, destacam-se as idealizações na área de educação à distância (EaD), multiplica-se a instigação a cursos e a *treinamentos* pontuais como simulacro de formação continuada em curso exóticos, numa espécie de promoção pela *guerra de canudos*, a acumular diplomas e certificados que garantissem pontos em carreiras rígidas e meritocráticas; vimos cristalizar a política de *bônus e recompensas pecuniárias* pelos esperados índices de metas avaliativas mensurativistas e pela sacralização do empreendedorismo e da identificação da escola como empresa, sob estreitas óticas quantitativas gerenciais e avaliativistas. (NUNES & ROMÃO, 2013, p. 160).

Se considerarmos como marco de nossa arena histórica o movimento político e social brasileiro de busca da superação do estado arbitrário, vivido na ditadura civil-militar de exceção (1964-1985), teremos que igualmente reconhecer que ali, no contraponto, se deu igualmente a luta de recomposição de nossa identidade política democrática. Este processo constituiu-se ao redor do projeto de redemocratização nacional, de produção coletiva de uma nova Constituição Federal para o Brasil, efetivada em 05/10/1988 e, desta matriz, abrimos amplos processos de lutas para o reconhecimento de novos sujeitos sociais, tais como, a Criança, a Mulher, as causas dos negros ou afrodescendentes, a questão dos indígenas, a luta pela igualdade de gênero, o reconhecimento dos direitos dos

homossexuais, a causa da Pessoa com Deficiência, a questão dos Direitos Humanos, a causa ambiental e da sustentabilidade, a condição do Idoso, o Estatuto da Juventude, entre outros. Todos estes novos protagonistas ou novos *sujeitos sociais*, em seus movimentos singulares, compuseram uma nova ordenação de direitos civis no Brasil, anteriormente pouco reconhecidos ou até mesmo explicitamente negados.

Estes movimentos constituíram uma nova era e uma nova representação da sociedade e da cultura jurídica no Brasil, ainda que essas conquistas não tenham sido plenamente assimiladas pelas estruturas orgânicas do judiciário brasileiro. Acreditamos que estes direitos civis, manifestados através destes sujeitos sociais, estão presentes igualmente na realidade da educação e da escola no Brasil, hoje. É preciso reconhecer que a escola e a educação terão a desafiadora tarefa de reconhecer estes sujeitos sociais e de legitimar seus direitos, estendendo-os para a dinâmica escolar: *direito a estar na escola*, que significa universalizar o acesso a todas as crianças, a todos os adolescentes e jovens; *direito a aprender na escola*, que consiste em lograr superar as concepções aristocráticas e seletivas de aprendizagem, classificatórias e meritocráticas, e acreditar que todas as crianças são capazes de aprender, que a escola é para todos, que todas as pessoas são iguais em dignidade e em identidade. Estes cenários estão presentes em nossas escolas, ainda que com muitas tensões. São estes os novos parâmetros éticos e políticos de um ordenamento educacional e escolar humanista e humanizador.

3. O Direito à Educação como paradigma jurídico, político e pedagógico

Entendemos como BOSCO AMORIM (2016) que o cenário deste novo momento histórico foi resultante de um amplo conjunto de forças políticas e que esse mesmo espaço público deve ser a arena da reconstrução emancipatória:

> O Brasil reconquistou o estado de direito com a plena legitimação da Constituição Federal de 1988, que completou 28 anos (sic). As lutas políticas e os resistentes movimentos sociais implementaram em nosso país uma nova ordem jurídica, uma nova conjunção de sujeitos históricos, sociais e políticos, de novos direitos e de novas expressões normativas e culturais. O processo longo de *empoderamento* de novos grupos e de originais segmentos sociais acabou por constituir e configurar uma nova abóbada legal e institucional de nosso território social e político. Trata-se da maior revolução jurídica e cultural de um país, de dimensões e de estruturas históricas e políticas como o Brasil, postas agora a favor das medidas emancipatórias e do protagonismo de novos sujeitos sociais, a partir da apropriação de novos direitos civis e políticos. (BOSCO AMORIM, 2016, p. 67)

Após a eficiente ideologização das estruturas ministeriais da Educação, das medidas de difusão de seus mecanismos e da propalada atuação da imprensa na divulgação de uma concepção de educação e de escolarização neoliberal, a vida política alteraria a dinâmica e o rumo desta *estandartização*. Com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva, nos primeiros anos do novo milênio, abria-se uma contradição abissal: um governo de base popular e sindical assumiria o lugar político mais almejado – a gestão do Estado e da política -, recebendo como herança o PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001, a Lei 10.172/01 promulgada em 09/01/2001 e planejada para vigorar por 10 anos, definida sobre bases

neoliberais e avaliativistas, derivadas do projeto eleitoral derrotado de FHC em 2002 e das forças que o sustentavam. O veto empreendido pelo governo FHC sobre a proposta de destinar 7% do PIB para a educação enterraria de vez o primeiro PNE do milênio.

O novo governo, representante de um novo bloco histórico, concentrava muitas demandas e muitas esperanças, de toda sorte, embora isso não justifique nada. Também no campo da Educação, que é o nosso ofício analítico nesse trabalho. Embora com algum vagar, pelo volume das contradições que a empreitada de governar o Estado Brasileiro tenha condicionado, o Ministério da Educação foi assumido, de fato, na direção de empreender uma nova dinâmica e de constituir as bases de uma nova política educacional com o ministro Fernando Haddad (2005-2012). A virtude maior de sua gestão, em nossa opinião, consistiu em buscar constituir espaços colegiados de debates e de escolher representantes orgânicos dos diversos segmentos e das diversas forças sociais que atuavam no campo da Educação. Hábil negociador, ouvinte e paciente das demandas educacionais de todos os cantos e medidas, Haddad empreendeu uma gestão inovadora na política de financiamento, com a aprovação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007), instrumento necessário para suplantar a escassez de recursos para a educação nacional, manietada ainda pelos instrumentos neoliberais de seus antecessores.

Esta contradição permanece aberta no seio das políticas educacionais: *duas tendências políticas e dois complexos conjuntos de medidas legais*. Depois de alguns recuos e de outros tantos titubeios, podemos reconhecer que alguns dispositivos estruturais foram sendo contrapostos pelo novo governo aos mecanismos neoliberais já alinhados: a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009 produziu uma nova ordenação da Educação no Brasil, medida que acrescentaria um parágrafo ao Artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para

reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual de Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, previsto no artigo 212 da Constituição Federal. Deu ainda uma nova forma e nova redação aos incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal, de forma a prescrever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares (transporte, material didático, alimentação e assistência à saúde) para todas as etapas da Educação Básica, dando ainda novas configurações ao parágrafo 4º do artigo 211 e ao parágrafo terceiro do artigo 212, bem como alterando o *caput* do artigo 214 e regulamentando, no inciso VII a vinculação do financiamento geral da Educação ao PIB (produto interno bruto). Para nossa interpretação histórica essa foi a maior conquista da Educação Básica do Brasil.

Destaques ainda para a ampliação para 09 anos de Ensino Fundamental, medida que os governos neoliberais não lograram realizar, a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) integrando as demandas de gênero, de etnia e raça, de diversidade sexual e de formação, presentes na sociedade brasileira, assumidas como demandas orgânicas da realidade educacional num destacado patamar de políticas institucionais ministeriais. A conquista desses dispositivos que ampliavam a "obrigatoriedade da frequência à escola de 04 a 17 anos", a ordenação de 09 anos para a Educação Fundamental, a criação da SECADI e sua integração à estrutura do Ministério da Educação, a definição de novas e participativas diretrizes curriculares para a Educação Básica (DCNGEB); o planejamento, a convocação e a realização de duas grandiosas CONAE's (Conferencia Nacional de Educação) em 2010 e em 2014, a ampliação dos demais espaços de participação de forças e de movimentos sociais na formulação e na validação de políticas públicas e de políticas educacionais integradas, os programas como *Mais Educação* e a re-

vitalização da educação profissional ou técnica pelo PRONATEC (Programa Nacional de Educação Tecnológica) - quase extinta na década anterior - na esfera do poder público, a aprovação do Piso Nacional do Magistério Público Nacional em 2008, para ficar em alguns dispositivos, demonstrava o delineamento de duas políticas educacionais: *uma*, em continuidade com a tradição neoliberal, de manutenção dos dispositivos derivados da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001 e *outra*, esgueirando-se pelas frestas dos mecanismos bonificadores e avaliativistas, que definia-se como a produção de uma escola do "direito a aprender, direito a estar na escola", constituindo uma nova plataforma sobre as premissas da educação como prática social de "humanização e cidadania".

O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) de 2007[6], a CONAE (Conferência Nacional de Educação) de 2010, abriram espaço para a promulgação do novo Plano Nacional de Educação, o "segundo" PNE do milênio, promulgado em 25 de junho de 2014, ainda que tardia e um tanto extemporaneamente, como Lei 13.005/2014, definindo novos rumos e legitimando 20 metas e 254 estratégias para a produção e para a organização da Educação e da Escola como "direito subjetivo e social", tal como definira nossa Carta Magna.

Hoje a educação brasileira encontra-se ainda parada nesta encruzilhada. A definição de *educação básica* é uma realidade nova hoje em nosso país. Trata-se de um novo conceito: compreender uma etapa fundamental

[6]O Plano de Desenvolvimento da Educação, produzido na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação reunia previsão de recursos, metas e estratégias para 15 anos de investimentos e de intervenções na Educação Brasileira. Tratava-se de um dispositivo legal para suplantar a escassez de recursos na Educação, perto dos 3% do PIB, do final da gestão FHC. Ao deixar o Ministério da Educação o montante de investimentos anuais na Educação destinados por essa medida era de 5,6% do PIB, e o PNE previa uma dinâmica de investimentos e de financiamento que chegaria a 10% do PIB.

da organização escolar nacional sustentada sobre o direito do acesso à escola e à aprendizagem, à apropriação dos conhecimentos e da cultura humana, à formação plena e integral de sua identidade com qualidade humana e institucional. Para que isso se concretize temos recorrido a uma máxima de Sartre, o conhecido filósofo existencialista francês, que afirma que, primeiramente é preciso "conhecer o que fizeram de nós", uma feliz expressão.

Conhecer as matrizes políticas, as estruturas e estigmas de ordem administrativa, as concepções pedagógicas e os dispositivos institucionais que engendraram a educação e a escola no Brasil, desde a matriz disciplinar proselitista jesuíta colonial, considerando o modelo de educação de inspiração positivista, triunfante na República Velha e anacrônica (1889-1930), com fundamentação paramilitar de natureza autoritária e seletivista, identificar a escola do trabalho do nacional-desenvolvimentismo, decifrar a concepção tecnicista e assistencialista compensatória das reformas dos anos 1970 e balizar o legado privatista decorrente do marco da LDBEN neoliberal de 1996 – entender tudo isso numa linha política própria é um primeiro passo.

O segundo passo consiste em buscar superar essa estratificação cumulativa. É preciso superar esse entulho administrativo e jurídico, pedagógico e organizacional, alheio a qualquer proposta de universalidade, de publicidade e de fundamentação em práticas de autonomia e de liberdade, mantendo sempre a educação como privilégio de classe, predominantemente excludente, tomando consciência de que este universo institucional é ainda o plasma de nossa cultura escolar e a medula de nossa pedagogia encarnada, explicitamente excludente, de base mensurativa, meritocrática e classificatória.

Uma tarefa pouco apreciada pelos historiadores consiste em buscar avaliar o protagonismo do Conselho Nacional de Educação (CNE) nas duas décadas desse alvissareiro milênio terceiro. Sobretudo em sua

tarefa constitucional de formular as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que tanto reclama a sociedade e tanto necessita a educação e a escola nacional. Cremos que o esforço institucional do Conselho Nacional de Educação, articulado às forças da sociedade e aos movimentos e ideias da diversidade de representação da Educação do Brasil, cumpriram quase que plenamente seu papel nesse interstício de democracia que experimentamos. Medidas de toda sorte, sempre com audiências publicas de representação nacional foram realizadas para decidir e homologar as resoluções e as legislações específicas sobre a dinâmica da Educação Básica do Brasil nesse período curto e intenso (2002-2016).

A Educação Básica foi assumida como uma nova concepção, conjunta e articulada, das três modalidades e dos três níveis ou modalidades de educação escolar: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares nacionais foram debatidas, discutidas, submetidas ao escrutínio das forças e dos movimentos educacionais, votadas e homologadas, a seu tempo e em sua precípua finalidade. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) foram definidas pelo Parecer CNE/CEB 20/2009 devidamente aprovadas em 11/11/2009 e que se transformaram na Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009 que "Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Brasil". Entendemos, e temos manifestado isso publicamente, que tais diretrizes revogam os RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) de 1998, constituídos numa dinâmica de gabinete pelo governo FHC e por sua equipe. Revogam-se igualmente, através de outros processos e outras resoluções, todos os demais dispositivos anteriores, produzidos sob a batuta da matriz neoliberal, ainda que com larga e militante participação de segmentos especializados ou com o rigoroso enfrentamento de resistência, levados em frente por combativos grupos de estudos e de defesa da singularidade da Educação Infantil.

Na trilha desse movimento político reconhecemos que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCNEF) foram definidas pela Resolução 7/2010 acatando o Parecer CNE/CEB 11/2010, devidamente homologadas em 14 de Dezembro de 2010 e que igualmente define-se como instrumento jurídico que "Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 anos". Igualmente entendemos que estas "novas diretrizes" superam as marcas e matrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), própria dos anos 1997 e dos anos sequentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) foram aprovadas em 07 de abril de 2010 pelo Parecer CNE/CEB 7/2010 estabelecendo um novo e original conceito de ordenamento da Educação brasileira: o conceito de Educação Básica; integrada, sequencial e articulada, autônoma e interativa, entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São reconhecidas como unidades específicas e integradas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram homologadas em 30 de janeiro de 2012 e igualmente firmam a tese: "Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio", revogando os dispositivos de 1998, igualmente produzidos pelas matrizes referenciais do ideário neoliberal.

Nesta caminhada reconhecemos a amplitude da sociedade brasileira, das forças sociais e do Conselho Nacional de Educação ao promulgar, igualmente, as diretrizes curriculares especiais e de regulamentar as organizações institucionais próprias para outros segmentos da educação brasileira, a saber: diretrizes curriculares para pessoas com deficiências, diretrizes curriculares para a Educação indígena, diretrizes curriculares para a população quilombola e itinerante e diretrizes curriculares próprias para a Educação do Campo e para as pessoas em situação de privação de liberdade.

Trata-se de urgente tarefa da educação, e dos educadores, por

conseguinte, a atitude de lograr entender e apropriar-se desse novo e inspirador referencial curricular posto para a organização da escola e educação no Brasil. Os conceitos que perpassam toda esta nova ordenação das diretrizes curriculares da Educação Básica no Brasil são as premissas de "humanização e cidadania". Estes conceitos são profundamente significativos.

A homologação cabal deste novo *ethos* deu-se com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 25 de Junho de 2014, com 20 metas e 254 estratégias para consolidar a nova organização da escola e do espaço pedagógico da escola básica no Brasil. A destinação anunciada dos recursos do Pré-Sal para a Educação e a área de Saúde consolidava a intencionalidade política de encaminhar uma transformação estrutural na Educação do Brasil.

Mesmo nesse cenário transitivo adverso, nossa tarefa consiste em proclamar a cada dia a inadiável tarefa de pensar uma escola e uma educação pautada nos *novos direitos civis e no protagonismo dos novos sujeitos sociais* emergentes das lutas travadas nos anos e nas décadas recentes, na direção de produzir coletivamente a concepção de uma escola como aquisição da plena condição humana e não como uma proposta de educação e de escola restrita à esfera disciplinar, como tempo e espaço de preparação de quadros técnicos ou de mão de obra barata e disponível para o mercado. Educar é produzir o homem para a vida, para a ação subjetivamente significativa na sociedade, para a felicidade e a plena cidadania. Essa segunda parte completa a tese de Sartre: "[...] o que importa é o que vamos fazer com o que fizeram de nós!".

A coragem de reconhecer e adotar os novos marcos regulatórios, emancipatórios e proclamadores de novos direitos sociais, a atitude de reconhecer igualmente a centralidade da escola na formação dos professores e de propor a superação das tradições pedagógicas anacrônicas,

tecnicistas e neoliberais, sincreticamente vivas, pode ser o novo começo de toda uma militância libertadora, solidária, promotora da autonomia e da justiça social. Portanto, o momento educacional em que vivemos deve pautar-se por uma definição ampla de educação, pedagogia, escola e cultura. Deveria chegar a redefinir o que seja o currículo, incluindo novos pressupostos, redefinindo seus eixos, assim como assumindo novos métodos e propondo originais critérios de avaliação, tendo como referência a humanização plena das crianças e dos adolescentes, não se limitando meramente à instrução, mas tendo em vista as relações intersubjetivas e as aprendizagens sociais.

Nos últimos anos construímos algumas coordenadas históricas que podem ser fundamentos de uma nova ética, mais do que a base de novas estruturas jurídicas. Num país marcado pelo estigma das relações escravocratas, pela tragédia da ética da resignação, pelo elogio da vassalagem e da submissão, pela cultura da obediência e a prática da comiseração, pela produção de estruturas institucionais injustas, opressoras, excludentes e marginalizadoras, ousamos desafiar a tradição repressiva e tragicamente perversa para propor, ainda que seja somente a propositura, a possibilidade de outra forma de modernização, de outra concepção de racionalização, de outra cultura do esclarecimento, das formas de pensar, organizar, produzir e agir em nossa sociedade. Novos sujeitos emergem desta cultura de resistência e propõem uma refundação de nosso pacto social e educacional.

Num país onde a *criança* sempre foi representada como algo que falta, como *incapaz*, decorrente de sua ausência na máquina social de produção, desde a representação das crianças como os "patifes" nas iconografias proselitistas dos jesuítas, ou os mediadores chamados "meninos-língua" usados como atrativo para as crianças curumins, como os "meninos de engenho" da sociedade canavieira, como os "catadores de

carvão", os "respingadores das minas", os "*de menor* (sic) ou menores", os "pixotes e pivetes", os "trombadinhas", até os "meninos de rua" atuais, os catadores de latinhas, o exército de milhões de deserdados e de anjos vingadores que transitam pelas ruas de nossas cidades, vimos nascer uma nova concepção da condição da criança da Infância, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, documento legal de plena proteção de garantia da cidadania a ser conquistada pelas gerações e pelas camadas e grupos sociais em luta.

A criação do novo Código Ambiental Brasileiro, a criação do Ministério Público, a organização da rede de Defesa e Proteção aos Direitos da Mulher, a defesa da identidade e dignidade da Cultura Negra, o atendimento e o Direito da Pessoa com Deficiência, a constituição de um novo padrão de Direito do Consumidor, os ordenamentos derivados do novo Código de Trânsito, ainda imperfeito, são fronteiras e territórios jurídicos de novas configurações. Na trilha da luta pela Anistia, no compasso das marchas pelas Diretas Já, pela Constituição Cidadã de 1988, pela própria LDBEN enviesada de 1996, entre tantos movimentos de lutas e de conquistas sociais e políticas – estamos todos renovados e *empoderados* - com tais novas marcas da cidadania emancipatória em curso no Brasil.

O Estatuto do Idoso, o Estatuto da Igualdade Étnico-Racial, as políticas de inclusão e de atendimento escolar especializado para a *pessoa com deficiência* que culminou na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), o novo Código Ambiental, o reconhecimento da união estável homoafetiva e os plenos direitos à liberdade de orientação sexual, são tantos os nossos horizontes já conquistados que não podemos deixar que sejam atacados e destruídos. Tanto o Plano Nacional de Direitos Humanos, aperfeiçoado com a participação popular em sua terceira versão homologada em 2009, quanto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), o novo

Código Civil, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a Lei *Maria da Penha* que enterrou a figura da *Amélia* no Brasil, as políticas inclusivas de reparação como as cotas nas universidades, a demarcação de terras indígenas e quilombolas, os projetos e programas como o *Mais Educação*, que amplia a jornada escolar com indução para a produção de uma nova escola e uma nova educação, todas essas bandeiras devem hoje se traduzir em práticas sociais. Avançam as representações de gênero em todas as esferas da sociedade, avançam as mulheres emancipadas pelo trabalho e pela competência política, avançam os direitos das Crianças e Adolescentes; crescem as expressões de defesa do Meio Ambiente, amplia-se a sensibilidade para com os marginalizados, expande-se a rede de defesa da diversidade subjetiva das pessoas e da basilar igualdade de gênero.

Considerações Finais (ainda que inconclusas ou inconcluídas)...

Esta é a nova política, qual um rio caudal submerso, que deve alimentar a luta pela Educação, pela Saúde, pelo Trabalho digno, a demanda pela Habitação digna e pela Segurança pública eficaz e eficiente, a garantia da sustentabilidade ambiental e social, são alguns dos direitos modernos inalienáveis que devem estar projetados no horizonte da cidade justa e harmoniosa. Nesta direção, as condições objetivas da educação, do ensino, da cultura e da formação ética de nossos alunos deverão estar organicamente vinculadas a esta vertente histórica e social. Torna-se tarefa de todo educador sistematizar este processo ético e político, transformar a luta real em um horizonte de elevação estética, de convivência política, de novas relações sociais e culturais, cooperativas, solidárias, fraternas.

É muito conhecida entre os educadores a contundente expressão de Anísio Teixeira, a respeito da sanção da Lei nº. 4.024/61, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada depois de 16 anos de embates no Congresso Nacional – "*meia vitória, mas vitória!*" Tratava-se de reconhecer que o País, depois de séculos de omissão e de exclusão, adotava uma legislação própria e específica para encaminhar o direito à educação de todos os seus adolescentes, jovens e crianças, enfim, de todas as pessoas. De lá para cá tivemos avanços e refluxos, na sociedade e na legislação, sobre o direito à educação e à escola, voltado a todos os meninos e a todas as meninas. No entanto, queremos reafirmar, sob pena de causarmos algum espanto ou de sermos acusados de pungente idealismo, que para nossa consideração histórica e política, sobre as premissas que temos cultivado em nossa trajetória acadêmica e política, a sanção do Plano Nacional de Educação de 2014 configurou-se numa *vitória inteira*; esplêndida, incontestável, da sociedade, da educação e da escola no Brasil. Esta é ainda a nossa esperança: a implantação plena do atual Plano Nacional de Educação.

As condições estruturais de mudança e de radical transformação da escola e da educação em nosso País estão dadas, estão abertas. Trata-se de se reconhecer que, sem algumas pré-condições materiais, isto é, econômicas, e sem as determinações políticas e institucionais derivadas dessa materialidade, todo discurso e toda projeção sobre educação redunda em vazios idealistas, quando não reproduzem lugares comuns, próprios de um pessimismo crasso, paralisante e determinista. Expressões como: "eu não acredito que alguma coisa vá mudar em educação", ou ainda, "agora sim eu sei que vou mudar minha prática, encontrei uma nova metodologia", são variações que se entrelaçam randomicamente como articulações que alternam afirmações nascidas do pessimismo prático com outras exaltações próprias do mais lídimo idealismo ingênuo. A mudança real, efetiva,

da educação e da escola no Brasil, somente poderá ser esperada se for constituída a partir de um longo e determinado processo de construção política coletiva, a partir das práticas sociais participativas, democráticas e emancipatórias. Sempre a partir de condicionantes estruturais.

Referências

ARISTÓTELES. *Política.* Brasília: Ed. da UNB, 1985.

ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa.* Petrópolis: Vozes 2010.

_____ *Novos sujeitos, novas pedagogias.* Petrópolis: Vozes, 2012.

BOSCO AMORIM, João. *A Filosofia da Libertação e a Educação Brasileira.* Dissertação de Mestrado, UNICAMP/FE. Campinas. 2016.

BOSI, A. *Dialética da Colonização.* São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda, 1992.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. –Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.* Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. *Lei 10.172/2001 que Institui o Plano Nacional de Educação,* de 09/01/2001. Senado Nacional, Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei 13.005/2014 que Institui o Plano Nacional de Educação,* de 25/06/2014. Senado Nacional, Brasília, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* DOU 23.12.1996. MEC. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência.* Senado Nacional, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990 que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras Providências.* Senado Nacional, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Lei 10.741 de 1º de Outubro de 2003 que Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras Providências.* Senado Nacional, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério o Meio Ambiente. *Lei 12.651 de 25 de Maio de 2012 que Dispõe sobre o Código Florestal Brasileiro.* Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Base Nacional Comum Curricular.* De 20/12/2017. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.* 24/04/2017. Brasília, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Nacional, 1988.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

_____. *Città futura,* 11/02/1917. In CAVALCANTI. Pedro. *Convite à leitura de Gramsci,* Marxists Internet Archives, 2005.

HOBSBAWN, E. *A Era das Revoluções.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991).* São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NOSELLA, Paolo. *Modernização da Produção e da Escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata.* Cadernos da ANPED, Caxambu MG. 1984.

NUNES, Cesar & ROMÃO, Eliana. *Educação, Docência e Memória.* Campinas: Librum, 2013.

NUNES, César. *Filosofia, Educação e Emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI.* Revista de Educação- Vol. IV, n. 04- Novembro, Campinas, 2001.

_____. *Platão e a Dialética entre a Filosofia do Amor e o Amor à Filosofia.* Campinas: Librum & Brasílica, 2017.

_____. *Ide, Ensinai a Todos: 500 anos da Pedagogia Luterana.* Porto Alegre: Concórdia 2017.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena.* São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

_____ *Pedagogia do Oprimido.* 60ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2018.

SAVIANI, Demerval. *A Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* Campinas: Autores Associados, 1991.

A escola enquanto espaço de dilemas éticos

"A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida." (Sêneca)

"Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela." (Paulo Freire)

*Eliezer Pedroso da Rocha**

Introdução

O objetivo deste texto é abordar vários aspectos dos dilemas éticos que perpassam o ambiente escolar. A ética é entendida enquanto "teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens (VÁZQUEZ, 1980, p. 11)". São muitas as situações que nos fazem refletir sobre a (des)importância da ética enquanto princípio que fundamenta a ação humana, ou como define Vázquez, enquanto "teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade (1980, p. 12)". No nosso caso, a instância da so-

*Doutor em Educação (FEUSP). Professor do Centro Universitário Padre Anchieta de Jundiaí. E-mail: milesere@uol.com.br