


A construção do Direito Social à educação no Brasil: jesuítas, soberanos, liberais, conservadores, políticos e intelectuais

Daniel Dall'Igna Ecker
Neuza Maria de Fátima Guareschi
Lutiane de Lara
Marciana Zambillo

Daniel Dall'Igna Ecker

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS


E-mail: daniel.ecker@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-5522-2231>

Neuza Maria de Fátima Guareschi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS


E-mail: nmguares@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5892-188X>

Lutiane de Lara

Centro Universitário Metodista/IPA, Porto Alegre/RS


E-mail: lutianelara@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9075-9824>

Marciana Zambillo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

E-mail: marcianazambillo@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-8302-6414>

Resumo

Este artigo analisa a construção do Direito Social à educação no Brasil, situando no campo de discussão a presença de determinados grupos sociais – jesuítas, representantes da Coroa Portuguesa, soberanos, liberais, conservadores, políticos e intelectuais – na naturalização de discursos sobre o educar ao longo da história do país. Com base na perspectiva histórica como exercício de desnaturalização do presente, analisaram-se as Constituições Federais Brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 2005, visando a compreender como se produziram discursos sobre o educar na esfera estatal. Esses discursos, por meio de práticas sociais diversas, serviram de justificativa para a criação de uma série de políticas e programas públicos, inserindo a prática do educar como importante estratégia do Estado brasileiro para desenvolvimento da nação e gestão da população.

Palavras-chave: Educação. Direito À Educação. Direito Social À Educação. Brasil. Desnaturalização.

Recebido em: 24/08/2017

Aprovado em: 23/03/2019



Abstract

The construction of the Social Right to education in Brazil: jesuits, sovereigns, liberals, conservatives, politicians and intellectuals

Keywords:

Education;
Right to
Education;
Social Right to
Education;
Brazil;
Denaturalization

This article analyzes the construction of the Social Right to education in Brazil, placing in the field of discussion the presence of certain social groups, jesuits, representatives of the Portuguese Crown, sovereigns, liberals, conservatives, politicians and intellectuals, in the naturalization of discourses on educating history of the country. Based on the historical perspective as an exercise in denaturalizing the present, was analyzed the Brazilian Federal Constitution of 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988; and the 2005 National Education Guidelines and Bases Law, aiming to understand how discourses about educating around the State sphere were produced. These discourses, through diverse social practices, served as justification for the creation of a series of public policies and programs, inserting the practice of educating as an important strategy of the Brazilian State for development of the nation and population management.

Résumé

La construction du Droit Social à l'éducation au Brésil: jésuites, souverains, libéraux, conservateurs, politiciens et intellectuels

Palabras clave:

L'éducation;
Droit A
L'éducation;
Droit Social A
L'éducation;
Brésil;
Dénaturalisation.

Cet article analyse la construction du droit social à l'éducation au Brésil, en plaçant dans le champ de discussion la présence de certains groupes sociaux, jésuites, représentants de la couronne portugaise, souverains, libéraux, conservateurs, hommes politiques et intellectuels, dans la naturalisation des discours sur l'éducation histoire du pays. Sur la base de la perspective historique entant qu'exercice de dénaturalisation du présent, la Constitution fédérale brésilienne de 1824 a été analysée; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988; et la loi de 2005 sur les principes et bases de l'éducation nationale, visant à comprendre comment les discours sur l'éducation au sein de l'État ont été produits. Ces discours, par le biais de diverses pratiques sociales, ont servi de justification à la création d'une série de politiques et de programmes publics, insérant la pratique de l'éducation entant que stratégie importante de l'État brésilien pour développement de la nation et la gestion de la population.

Introdução

Este artigo¹ analisa a construção do Direito Social à educação no Brasil, situando no campo de discussão a presença de determinados grupos sociais – jesuítas, representantes da Coroa Portuguesa, soberanos, liberais, conservadores, políticos e intelectuais – na naturalização de discursos que contribuíram para centralizar a educação como estratégia de desenvolvimento do Estado brasileiro ao longo da história do país. Com base na análise de documentos e na perspectiva histórica como exercício de desnaturalização² do presente, coloca-se em debate como a construção do direito à educação, por meio de práticas sociais diversas, produziu discursos que serviram de justificativa para a criação de uma série de políticas e programas públicos, inserindo a prática do educar como importante estratégia do Estado brasileiro para desenvolvimento da nação e gestão da população.

Por séculos, o acesso à educação no Brasil fora destinado, com prioridade, a uma pequena parcela da população de forma seletiva e elitizada, por muito tempo mantendo distante das práticas de Estado a ideia de direito igualitário à educação (CURY, 2007). As instituições educativas no Brasil serviram como ferramenta de segregação da população, seja pela manutenção de hierarquias sociais, estabelecidas pelo nível de formação, seja pelos diferentes espaços e cargos ocupados por aqueles que obtinham, ou não, o acesso aos diferentes níveis de ensino. Dessa forma, ao longo do processo histórico do país, veremos que a educação operou enquanto estratégia de gestão das pessoas, organizando e gerindo sujeitos, de diferentes populações e grupos sociais, por táticas específicas (LOPES; RECH, 2013).

Entretanto, na análise desse processo, evidencia-se que essa gestão e inclusão nem sempre foi baseada em modos biopolíticos³ de gerir vidas. Nessa perspectiva, propõe-se a contribuição deste artigo, que objetiva analisar o processo da construção do Direito Social à educação no Brasil, tendo como recorte específico evidenciar como determinados grupos sociais naturalizaram discursos sobre o educar que constituíram campos de possibilidade para

¹ O artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada *A educação e a Política Nacional da Assistência Social: uma análise sobre o direito à educação no Brasil*. Pesquisa financiada com bolsa de Mestrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² A presente proposta integra pesquisas na área da Psicologia Social e Institucional de matriz pós-estruturalista, de base foucaultiana. Nelas, a produção de conhecimento reivindica uma epistemologia própria, já que não é contemplada pelas perspectivas tradicionalmente abordadas (HÜNING; SCISLESKI, 2018). Com isso, um dos aspectos de sua produção científica é a desnaturalização de elementos do presente, para a produção de pensamentos, não de verdades forjadas, destacando a construção de um conhecimento particular, política e historicamente localizado (ECKER, 2018).

³ A noção de Biopolítica é retomada por Michel Foucault no curso ministrado no Collège de France de 1979, *Nascimento da Biopolítica*, como tecnologia de poder central na análise da construção e desdobramentos do capitalismo na sociedade contemporânea. De modo resumido, a Biopolítica, para o autor, insere-se como uma tecnologia de poder que investe na vida, almejando buscar a eficácia máxima da ação do governo mediante a intervenção na população (GUARESCHI; LARA; ECKER, 2016).

a criação da categoria da educação como Direito Social na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dentre as questões que originaram a presente análise, estão: quais disputas, embates, funcionalidades e sujeitos foram alvo das práticas educativas ao longo do processo histórico do Brasil? Quais arranjos foram passíveis de ser forjados pelas políticas de educação em torno da ideia da educação como direito? Quais específicas naturalizações os discursos sobre o educar produziram?

A perspectiva histórica como exercício de desnaturalização do

O exercício, empenhado neste artigo, de suspensão do Direito Social à educação como uma verdade dada ou preestabelecida parte da produção de uma lógica de desnaturalização dos discursos científicos, conforme desenvolvida pelo filósofo Michel Foucault (2005). Os estudos de Foucault têm contribuído para um amplo estranhamento dos campos de pesquisa da Psicologia Social e Institucional ao alvitarem que os saberes científicos sejam questionados e situados como passíveis de vincularem-se à produção de realidades e modos de subjetivação específicos (HÜNING; GUARESCHI, 2009). Assim, ao ser proposta a análise dos discursos em torno da construção do direito à educação no Brasil, afirma-se a importância da organização dos saberes, poderes e domínios de objetos desse tema ao longo do processo histórico do país.

Com isso, recorre-se à perspectiva histórica como exercício de desnaturalização do presente, relacionando os materiais de pesquisa com estudos que discutem as especificidades sócio-históricas do Brasil. No recorte proposto, percorre-se o processo histórico de construção do direito à educação no país, dos anos de 1500 a 1824. A perspectiva histórica como exercício de desnaturalizar o presente “tem por função mostrar que o que é jamais foi, ou seja, é sempre na confluência dos encontros, dos acasos, no curso da história frágil, precária, que são formadas as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes” (FOUCAULT, 2005, p.325).

Ao ser utilizada a estratégia de construção do conhecimento inspirada nos estudos de Foucault (2005), na primeira etapa de análise, foi realizado o levantamento de estudos científicos que discutiam a construção do direito à educação no Brasil. A partir deles, fez-se um recorte daqueles materiais que evidenciavam a constituição de diferentes discursos sobre o educar, explicitando quais verdades cada momento histórico sustentava e quais possíveis efeitos produziu. Entende-se que abarcar o percurso de mais de quatro séculos sobre a construção do direito à educação no Brasil em apenas um texto é um projeto muito complexo

e limitado, em que vários outros elementos poderiam ser articulados, sendo provável que não estejam contemplados na presente análise.

No segundo momento, fez-se a leitura de todas as Constituições Federais do Brasil (1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988), objetivando compreender como a noção de direito à educação foi sendo construída em discursos do Estado brasileiro. Para isso, foi realizada a leitura dos documentos, dando ênfase aos seguintes marcadores: instrução⁴, instrução, ensino, educação, educar, educador, educadores, educadoras, educativo, educacional, educacionais, collegio, colégio, escola, universidade e direito. A escolha desses marcadores deu-se com o objetivo de articular suas emergências em configurações sócio-históricas da construção do direito à educação. De acordo com Lasta (2009), o uso de marcadores permite explicitar instituições e práticas naturalizadas como verdadeiras que atravessam os objetos em análise, as quais tornam possíveis o estabelecimento de práticas de governo das vidas e a produção de determinados sujeitos.

Por fim, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2005), com o intuito de verificar como essa diretriz, base das políticas de educação no país, naturalizou discursos sobre a ideia de direito à educação após a Constituição de 1988.

A construção do direito à educação no Brasil

Levando em consideração que a própria história é algo forjado pelo ponto de vista de quem a constrói (FOUCAULT, 2005), optou-se por organizar a escrita desta seção sem partir dos fatos narrados, de forma estanque, nos documentos e estudos utilizados. No exercício de colocar em análise os discursos da construção do direito à educação, evidenciando a naturalização de sujeitos, saberes, poderes e domínios de objetos presentes nos diferentes arranjos históricos, estruturou-se o presente artigo mediante a proposição de cinco marcadores⁵. A proposta desses marcadores surge como possibilidade de que a história seja pensada sob outras perspectivas. Assim, os cinco marcadores propostos são: um educar utilitário, um educar mínimo, um educar ordenativo, um educar conciliador e um educar alinhavado.

Tais marcadores surgem pelo exercício de tentar refazer, de maneira diferente, a história do direito à educação no país. Sua proposição visa a evidenciar alguns pontos particulares naturalizados no que se refere a sujeitos, verdades e possíveis efeitos que estiveram presentes na construção de racionalidades do educar. Esse exercício situa os processos históricos não por linearidades contínuas que produziriam discursos evolucionistas,

⁴Alguns marcadores mantêm a grafia da época.

⁵Para acesso a detalhes da análise de cada marcador, consultar: ECKER, 2016.

mas por lentes interpretativas que colocam em análise os mecanismos de assujeitamento sustentados pelas práticas do educar. Trata-se de uma leitura de cunho histórico restituído para pensar a educação não como algo natural, mas como prática de governar vidas.

Coroa Portuguesa e jesuítas: um educar utilitário

Quando os portugueses e jesuítas chegam às terras brasileiras, a ideia de educação como disciplina nem sequer existia. Há registros de que ela só foi adicionada no dicionário português no século XVII. As ações educacionais sob o marcador do educar utilitário, como é aqui denominado, serão instigadas e produzidas na relação estabelecida entre a Coroa Portuguesa e os jesuítas:

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

O acesso à educação na classe sacerdotal e na alta nobreza dava-se pela sustentação de duas principais verdades: a da tradição, de manter a palavra de Deus operando sobre os sujeitos, e a de governo, pela necessidade de haver sujeitos letrados em cargos administrativos da Coroa. Afirma-se que os jesuítas mantinham uma doutrina rígida e severa nesses processos, com resquícios de um método escolástico e intensa rigidez na maneira de pensar e de interpretar a realidade. Há registros de que os métodos de ensino eram autoritários, rotineiros e conservadores, produzindo estudos excessivamente literários e retóricos, sem dar “lugar para as línguas modernas, conservando nas elites uma tal ignorância” (AZEVEDO, 1976, p. 48).

Será no encontro entre portugueses, jesuítas e indígenas que teremos uma intensificação dos discursos de um educar utilitário no Brasil, marcados por três principais objetivos naturalizados que se entrecruzavam: 1) Objetivo doutrinário: ensinar a religião e a prática cristã como base para condução de condutas; 2) Objetivo econômico e social: instituir o hábito do trabalho e de extração de riquezas, para monopólio dos soberanos, como princípio fundamental na formação das colônias brasileiras; 3) Objetivo político: estrategicamente, utilizar-se dos índios convertidos como soldados tanto em ataques a índios que se opunham ao projeto colonizador, quanto no combate a inimigos externos, e manter a formação de membros da alta nobreza para a administração pública ou participação na classe sacerdotal (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

As práticas do educar eram produzidas na relação entre representantes da Coroa Portuguesa e jesuítas, no intuito de unificação cultural dos índios com base nas verdades doutrinárias do cristianismo e nas moralidades europeias. A Coroa favorecia todos aqueles padres que se ofereciam a letrar os índios e a moralizá-los com a palavra de Deus. Em agosto de 1549, na atual Bahia, por exemplo, o padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram a primeira instituição de ler e escrever, criando, inclusive, a categoria de educadores na qual se incluíam os sujeitos dispostos a disseminar a palavra de Deus pela leitura e escrita (AZEVEDO, 1976). O apoio oficial da Coroa favorecia circunstâncias excepcionais aos padres jesuítas, amparando-os na sua missão catequizadora “com largas doações de terras e aplicações de rendimentos reais dotação de seus colégios” (AZEVEDO, 1976, p. 36-37).

O papel da Igreja na construção de um sistema educacional naturalizado que se esboça nesse período torna-se indispensável por instituir evidências que vinculam uma espécie de pressão e de poder de coerção, advindos do sistema político soberano. Os principais sujeitos alvo das ações educativas nesse período passam a ser negros escravos e índios, não sob a justificativa de atenuar sua pobreza e vulnerabilidade ou de garantir seu direito à educação, mas, por uma necessidade do Império português em homogeneizar seus corpos. Corpos úteis, com tons de produtividade, docilidade, obediência, moralidade e uniformidade das condutas, da linguagem e da cultura, delineiam o marcador de um educar utilitário aqui proposto.

Para os jesuítas, suas propostas educativas davam conta da missão que havia sido colocada por Deus, naturalizada sob a égide e orientação do Papado: civilizar e moralizar os povos sob a ordem de um reino maior. A integração entre Coroa e instituição religiosa constituiu condições de possibilidades para criar bases da “estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo formada sob a força da unidade lei-rei-fé” (RAYMUNDO, 1998, p. 43). Assim, as atividades jesuíticas exercidas na aldeia, devido à sua localização privilegiada, tornaram-se “muito mais que um núcleo de catequese, mas um centro irradiador de povoamento” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.177). A incipiente formação de metrópoles, como é o caso da fundação da aldeia de Piratininga, futura cidade de São Paulo, se produz em torno de práticas naturalizadas sob o marcador de um educar utilitário. O que se tem por registro é que a obra educacional dos jesuítas no país, mesmo com as limitações materiais, físicas e geográficas daquele período, impressionam por sua grandeza:

[...] foram fundadas 36 missões; escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 residências dos jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife,

Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.186).

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

Anseios da Coroa Portuguesa: um educar mínimo

O desenvolvimento da educação na transição do Brasil Colônia para o Brasil Império evidencia um contexto histórico produzido em meio a conturbações sociais, com intensas transformações políticas e econômicas. A explícita insatisfação da soberania portuguesa aliava uma não aceitação do grande poder econômico centralizado nas mãos dos jesuítas, cobiçado pela Coroa, junto a uma necessidade educacional dos soberanos de formar não mais homens religiosos, mas sujeitos que dessem conta das transformações sociais advindas do Iluminismo e dos princípios liberais. Esboçava-se um novo projeto educacional, que requeria naturalizar “a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008 p.183).

O Decreto-lei de Marquês de Pombal, de 3 de setembro de 1759, registrou a expulsão de 417 dos 670⁶ membros da Companhia presentes no Brasil. Contudo, os jesuítas já haviam sido instrumentos eficazes na naturalização e desenvolvimento de uma cultura urbanizadora, instituída por suas ações pedagógicas. Suas intervenções haviam contribuído para a produção de uma “unidade espiritual” (AZEVEDO, 1976, p.52), o que forneceu bases linguísticas, religiosas e ideológicas primordiais para a emergência de uma cultura pautada pela defesa de certa unicidade nacional brasileira. A formação da burguesia, dos escravos e índios como

⁶ Marquês de Pombal exila da Colônia brasileira a Companhia de Jesus, confiscando todos os seus bens materiais e financeiros e passando-os para a Coroa Portuguesa. Repatria para Portugal 417 membros, incluindo noviços e estudantes. Permanecem no Brasil colônia 253 membros, dentre os quais, estavam aqueles que ainda não haviam sido capacitados para funções religiosas e os noviços que foram induzidos a abandonarem a ordem religiosa antes de finalizarem suas formações.

meros instrumentos na manutenção de uma racionalidade civilizada e moralmente instruída prepara “a base da unidade nacional na tríplice unidade de língua, de religião e de cultura, em todo o território. Nenhum elemento intelectual foi mais poderoso do que o ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1976, p. 43).

Concomitantemente, as demandas sociais evocavam novos arranjos de verdades em torno da educação que se produzia no Brasil. O período denunciava acontecimentos sociais em que os tratados comerciais e a internacionalização do capital eram alguns dos principais objetivos da soberania. Desejavam-se novas ações educativas que requeriam sujeitos em moldes burgueses para o comércio, não mais centrados na palavra de Deus. Ansiava-se pela naturalização e manutenção de uma racionalidade elitizada: que monopoliza a propriedade, possui privilégios, anseia por ostentação, deseja um livre mercado, preocupa-se com seu próprio desejo e racionaliza elementos do cotidiano da vida sob certo individualismo (ECKER, 2016).

A expulsão dos jesuítas havia introduzido significativo abandono das ações educacionais. O governo português não havia realizado as reformas necessárias para tornar útil e funcional, aos interesses soberanos, a estrutura administrativa do Estado. O desapego às várias esferas governamentais denunciava também desinteresse com a preocupação pela instrução pública. Percebia-se um “(...) obscurantismo existente em todos os níveis do governo e que dificultaram as reformas necessárias” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p.468).

Mesmo o Brasil Colônia estando imerso em um largo hiato em termos de práticas de ensino, os argumentos sobre educação, Estado, governo e administração do público/povo não deixaram de ser produzidos enquanto verdades. Ao mesmo tempo em que ocorriam as mudanças em Portugal e os preparativos de transferência da Coroa para o Brasil, teremos na França de 1793 a emergência da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, emitida pela Convenção Nacional Francesa. Esse documento, em contexto ocidental, é central para compreender a instituição da educação como direito no ocidente.

Por meio da Assembleia Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão instituirá, pela primeira vez, a ideia da educação como ideal social, assim engendrando, de modo naturalizado, argumentos que integram noções sobre inteligência, social, público, progresso e cidadania: “(...) a sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (ASSEMBLEIA NACIONAL FRANCESA, 1793, Artº. XXII). O documento define os direitos individuais e

coletivos dos homens⁷ pela primeira vez, sob o argumento da universalidade, ou seja, seriam válidos e exigíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar, mas não por qualquer um – eles pertenceriam à propriedade de natureza humana masculina e burguesa. O direito à educação instituído pelo documento instaura condições de aparição que naturalizam e vinculam a ideia da educação ao alcance de todos os homens com determinada renda líquida anual (não eram considerados cidadãos aqueles que não a possuíam). Isso possibilita produzir censuras na noção do educar, rompendo o instante e dispersando esse novo sujeito da educação, agora em uma pluralidade de posições e de funções possíveis, quando vinculado à categoria do direito (ECKER, 2016).

No Brasil, no panorama de um educar mínimo, as propostas do Marquês de Pombal sobre a educação potencializam-se quando aliadas aos argumentos naturalizados pela Declaração do Homem e do Cidadão. Tais propostas deslegitimavam a religião como algo central à educação e, ao mesmo tempo, oficializavam as ciências da razão, sob um viés progressista, como percurso necessário à produção dessa educação, agora afirmada como inerente à condição de ser um humano. Por discursos naturalizados, a educação será considerada o “único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo” (ASSEMBLEIA NACIONAL FRANCESA, 1793, Artº. XXII, p.441).

Embora a Declaração da Assembleia Francesa não seja um documento com obrigatoriedade legal, posteriormente virá a servir como base de diversos tratados sobre os direitos humanos afirmados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa amarra naturaliza o processo do educar como inerente a uma noção de ser um humano, produzindo no imaginário social um novo sujeito, um sujeito que não é mais o incivilizado, o amoral, o ignorante, o que precisa ser refeito ou apenas “emburguesado” pela educação (ECKER, 2016).

Este novo sujeito será resultado da educação, mas é quase como se, entre ele e os processos educacionais, não houvesse distinções claras. Por ser um humano, deveria ser educado; ao mesmo tempo, é a educação o único processo que lhe permitiria tornar-se humano. Assim, em meio a um educar mínimo, as ações em educação engendraram, de modo naturalizado, argumentos de verdade articulando discursos sobre o educar em elementos que envolviam a noção de humanidade, ciência, progresso, laicidade e direito. Esses discursos

⁷ O uso no texto da palavra *homem* como termo representando o público que acessava a educação está relacionado ao fato de que a maioria das mulheres, durante muitos séculos, não teve acesso às instituições educativas e ao direito à educação.

tornaram-se base das justificativas imersas nos projetos específicos de Estado que buscavam aperfeiçoar os meios de intervenção sobre os povos.

Soberanos, liberais e conservadores: um educar ordenativo

O desejo da Coroa de tornar o Brasil um país independente ganhava contornos mais definidos; contudo, o modelo republicano adotado na época pelos países vizinhos ainda não era algo desejado em terras brasileiras. O direito à educação universal e gratuita, por exemplo, não era compatível com a conjuntura brasileira (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). A instalação do governo português na colônia havia alterado todo o quadro político, econômico e cultural da região. A efervescência política tornava evidentes as divergências entre os interesses portugueses e os dos representantes políticos liberais e conservadores, que já habitavam o Brasil antes da vinda da Corte. Essas divergências produziram-se, principalmente, envolvendo elementos suscitados com a ampliação do comércio pela abertura dos portos: a indústria tornava-se livre, e a economia ganhava tons de modernidade (PIANA, 2009).

Contudo, produzir liberdade e democracia no Brasil daquela época (como garantir o direito à educação) não era desejável, pois ameaçaria todo um sistema escravocrata, de divisões sociais extremamente definidas e desiguais que sustentavam o funcionamento socioeconômico daquele período. Produzir democracia ameaçaria a ordem vigente desigual que estava naturalizada. Assim, a saída proposta pela aliança política entre representantes da soberania, liberais e conservadores será a de instituir um sistema educacional em que as funções e os valores de cada classe social ficassem bem definidos: sob o marcador de um educar ordenativo. Os políticos entendiam a necessidade de criar instituições educacionais para o povo auxiliar no desenvolvimento do país, mas, por acreditarem não haver no Brasil contingência política necessária para isso, a Coroa via-se receosa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

O principal receio do rei em instituir escolas públicas que instruissem a população como um todo devia-se a um movimento que ecoava em outros países, onde as pessoas estavam reivindicando o compartilhamento da obtenção de bens, produtos e serviços quando se entendiam inseridas nos processos sociais que envolviam a produção de uma nação. Atrasar a instrução dos povos, naturalizando a ignorância nos processos sociais, permitia abrandar a expansão do “espírito nacionalista que começava a aflorar entre a população” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p.472).

Essa conjuntura fez desaparecer a maioria dos centros de ensino que compunham o educar jesuítico,⁸ e, em seu lugar, emergiram aulas de ler e escrever, que priorizaram uma formação voltada para a manutenção do ordenamento social vigente à época. Houve a fundação de dois tipos principais de escola pública: uma em nível primário para os grupos sociais menos abastados, que poderiam vir a oferecer serviços à nobreza, e outra em nível primário e secundário, voltada aos filhos de nobres, que exerciam cargos políticos ou funções sociais por meio de sua profissão. Nesse período, inclusive, já é possível encontrar ensinamentos particulares para a classe burguesa que obtinham benefícios de apoio do Estado (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

A estratégia de primeiro fortalecer a classe nobre burguesa em todos os níveis de ensino para depois pensar em expandir o ensino popular parece ficar evidente pelas ações que vão sendo tomadas pelo governo. Com a vinda de Dom João VI ao Brasil, foram inauguradas diversas instituições educativas e culturais, surgiram cursos superiores de Direito, Engenharia e Medicina, e ampliou-se a fundação de escolas e academias de nível superior (FREITAG, 1986). Em meio a isso, após a Proclamação da Independência, a Constituição Política do Império do Brasil, instituída pelo Imperador Dom Pedro I, colocará a educação como dever do Império no que se referia à garantia de “Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros [...] XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824).

É importante destacar que esses artigos, apesar de instituírem de modo naturalizado, pela primeira vez na história do Brasil, a educação associada aos Direitos Cívicos e Políticos, fazem uma referência à ideia de cidadão de direito sob um recorte bem delimitado e específico. A própria Constituição emerge em um viés ordenativo e segregacionista. Ao afirmar-se em 1824, excluiu, sem nenhum artifício, a grande maioria dos brasileiros da mais simples cidadania. As diretrizes de governo, oficializadas no documento, passaram a ser executadas pelo próprio pequeno grupo burguês que as formulou. Exercer a cidadania, como, por exemplo, podendo votar e acessar a educação, era algo restrito a homens que tivessem “renda líquida anual cem mil réis por bens de raiz” (BRASIL, 1824).

De composição majoritariamente masculina, o poder político e econômico da época centrava-se nas mãos dos fazendeiros, sendo a metade da população brasileira composta por sujeitos escravizados. Estima-se que, no momento em que teremos a primeira diretriz constitucional do país sobre a educação, Rio de Janeiro, Minas e São Paulo somavam

⁸ Após a saída dos jesuítas, outras ordens religiosas buscaram continuar a obra iniciada pelos padres, mas nenhuma se tornou bem-sucedida (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

aproximadamente 386 mil escravizados. Bahia, Pernambuco e Maranhão detinham, nesse mesmo período, cerca de 484 mil (COSTA, 2007).

Os discursos do educar, sob o marcador de um educar ordenativo, naturalizaram-se atrelados à organização de uma política de direitos pensada para aqueles que acreditavam ser os merecedores. De acordo com Pinto (1999), os direitos afirmados na Constituição de 1824 não incluíam ninguém: “não havia o outro: os nomeados eram os que se nomeavam a si próprios” (p.41). Levando em consideração as configurações sociais da época, entende-se que os Artigos XXXII e XXXIII do documento podem ser contextualizados por uma perspectiva histórica da seguinte maneira, evidenciada nos colchetes:

Institui-se pelo Artigo XXXII. Instrução primária [*formação básica do ler e escrever*] gratuita [*sendo que o número de instituições, comparado ao tamanho do povo era quase inexistente*] para os grupos menos abastados [*economicamente desfavorecidos, que precisam do letramento mínimo para se comunicarem e terem utilidade nas funções prestadas para os burgueses*]; Institui-se pelo Artigo XXXIII. Collegios e Universidades [*com a administração e execução sob encargo da burguesia com apoio do Estado*] aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes [*visando produzir o letramento de burgueses, em nível superior, para que possam formar e conduzir o povo em seus interesses*] (BRASIL, 1824, s/p).

A educação popular não interessava ao tipo de sociedade que se constituía no Brasil. As iniciativas oficiais para a educação afirmadas com a Constituição de 1891, que instaura a República dos Estados Unidos do Brasil, voltavam-se apenas ao investimento no ensino superior dos que compunham o Império e ao ensino primário e secundário para membros da Corte (BRASIL, 1891). As nuances de um educar ordenativo remetiam a um Brasil sem escolas, que afastava o povo analfabeto do direito de voto também como tática de espaçar, dentro do futuro previsível, qualquer tentativa de busca de superação da ordem desigual naturalizada.

Políticos e intelectuais: um educar conciliador

Por meio das duas primeiras Constituições do Brasil (1824 e 1891), o ensino superior foi o primeiro sistema de ensino delegado ao poder central (o que hoje seria a União), e os demais níveis ficaram a encargo dos estados. Não se questionava a necessidade ou finalidade de universidades em um país destituído de educação elementar – a desigualdade estava naturalizada. A omissão quanto à educação popular colocava em ação o projeto elitista para formação de administradores, advogados, jornalistas e políticos, dentre outros, que se forjavam como instrumentos importantes de unificação ideológica da política imperial (ROMANELLI, 1999). Entretanto, a ciência, a laicidade, a universalidade e a liberdade não haviam sido assimiladas no projeto educacional brasileiro, produzindo no legado do Império

relativa incapacidade de instituir a modernização proposta pelo Marquês de Pombal na Reforma Pombalina (OLIVEIRA, 2004).

Assim, os discursos naturalizados em torno de um educar conciliatório localizarão, principalmente, nos intelectuais e políticos a produção de uma série de debates e ações com vistas a harmonizar, aproximar ou tornar compatíveis os diferentes interesses no projeto nacional de educação. O Tenentismo, por exemplo, foi um movimento central para a educação desta época porque, dentre outras questões, questionava a política de educação sustentada por privilégios hereditários e econômicos (RIBEIRO, 1993). Inspirados nos movimentos internacionais, especialmente pela pedagogia pragmática da Escola Nova, políticos-militares e intelectuais retomarão as ideias difundidas no contexto europeu e americano sobre a educação como via para o progresso social. Característico do modo de pensar liberal-burguês, a ideia de progresso pela educação, nesses movimentos, estará associada a verdades sobre o ensino laico, democrático, gratuito e obrigatório (RIBEIRO, 1993).

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

Conjuntamente, assujeitar a massa popular pelo uso da educação como estratégia de naturalizar a hierarquização de humanos emergia como lógica para conduzir os sujeitos:

d) O problema dos melhores

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

No mesmo período da publicação deste documento, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO et al., 1932), central nas transformações educacionais da época no que se refere à educação e gestão das massas populares, ter-se-á na Constituição Federal de 1934, pela primeira vez, a ideia de educação naturalizada como direito de todos. Essa alteração nas formas de governo pela educação aparecerá conciliada ao discurso da família, moral, economia, poder público, desenvolvimento, nação e humano no Artº. 149 da CF:

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

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

Com a Segunda Guerra Mundial, mesmo o Brasil não participando dela diretamente, veremos nas políticas da educação uma aproximação com os ideais estadunidenses quanto à formulação de ações em torno da agricultura, do sistema de saúde, da administração pública, dos sistemas de transporte e da educação, dentre outros. No contexto de um educar conciliatório, um importante canal de negociações e intercâmbio, o Office for *Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics* (OCIAA), permitiu introduzir certa americanização no Brasil, em termos de cultura e educação, principalmente na organização do ensino de nível técnico brasileiro (RABELO, 2009). É nessa época que teremos forte investimento em ações que formassem futuros operários para a indústria; tal investimento tornou possível fazer emergir o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ensinos de nível técnico voltados à parcela mais pobre da população (PIANA, 2009).

No que tange à naturalização de discursos sobre o educar, sob o marcador conciliatório, não haverá a anulação de nenhuma das propostas de ensino público (estatal) e privado (predominantemente religioso ou aristocrático). Mesmo que nas locuções em volta das práticas de governo predominassem argumentos sobre democratização dos serviços públicos, na Constituição de 1946, a questão do Estado, religião, público e privado estarão

contempladas no documento de forma conciliada. Família, educação e cultura, por exemplo, passam a compor o mesmo título, e o Artº. 167 oficializa o livre ensino de diferentes ramos “à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1946).

Na sequência, mediante a imposição de um regime civil-militar legitimado pela Emenda Constitucional de 1969, teremos, pela primeira vez na história constitucional do Brasil, a educação naturalizada como dever do Estado (BRASIL, 1969). O discurso naturalizado da educação como via possível de desenvolvimento econômico acompanhou a inclusão da educação como dever do Estado em Constituição e integrou-se também ao movimento que instituiu a obrigatoriedade no nível do ensino primário (fundamental), pela Lei de Diretrizes e Bases em 1961 (BRASIL, 1961).

Com o fim de um regime político de ditadura civil-militar, a educação tornou-se obrigatória e fora desenhada com contornos mais definidos no que se referia a seus métodos, técnicas e instrumentos governamentais, tanto de reflexão, quanto de administração, tendo o Decreto nº. 91.144, de 15 de março de 1985, por exemplo, dividido o Ministério da Educação e Cultura em dois Ministérios específicos e autônomos. A criação do Ministério da Educação foi justificada por conta do “crescimento econômico e demográfico do País, expansão da rede escolar e universitária, complexidade cada vez maior dos problemas ligados à política educacional, nas suas diferentes funções no desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1985). É acompanhando esse processo do Estado de naturalizar a centralização da educação como estratégia de desenvolvimento nacional que se terá a criação da educação como Direito Social na Constituição de 1988.

Desenvolvimento do Estado brasileiro: um educar alinhavado

A inserção da educação como Direito Social na CF de 1988 emerge em um contexto de crescimento econômico e demográfico do país, em que a expansão da rede escolar e universitária se conectava à complexidade de uma sociedade fabricada globalmente (ECKER, 2016). A produção de uma sociedade globalizada naturalizava a importância de alterações nos processos de ensino para que estes se conectassem, principalmente, com os avanços científicos que se incorporavam velozmente ao mundo macro e micro da produção nacional e internacional (CURY, 2007). Para alterar o contexto educacional, era necessário mapeá-lo. Para isso, as estatísticas emergiram como estratégia de reconhecimento do aparelho educacional de Estado que havia se constituído até então no Brasil: estudos técnicos, recenseamentos e cálculos ofereceram subsídios às tomadas de decisões com relação às políticas educacionais. No entanto, o que não se esperava eram os resultados obtidos. As

estatísticas situaram o modo como a construção da educação no Brasil havia se produzido por um processo histórico-educacional visivelmente seletivo e elitista (CURY, 2007).

O reconhecimento das disparidades sociais na esfera da educação brasileira por acadêmicos e profissionais da área produziu neles e em seus próximos o desejo de luta pela garantia de melhores condições de ensino e de aprendizagem. Desenvolver a educação no país era situá-la em comparação com a de outros países, principalmente com a dos considerados de primeiro mundo. A partir dessa comparação, definiram-se metas e resultados que, por discursos naturalizados no marcador de um educar alinhavado, vincularam a educação como Direito Social ao mercado nacional e internacional (ECKER, 2016).

É na intenção de vincular mercado e educação que a conexão entre educação e a noção de cidadania, relacionada diretamente ao exercício do trabalho, se naturalizou na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Na CF, o direito à educação aliou-se à produção de um sujeito considerado cidadão e qualificado para o trabalho, algo que anteriormente não estava presente constitucionalmente nos capítulos que descreviam o direito à educação. *Cidadania, exercício da cidadania e cidadania do educando* aparecem como termos alinhavados à ideia de Direito Social à educação como uma suposta “formação comum indispensável” (p.14) que produz o educando brasileiro (BRASIL, 1996).

Já a noção de trabalho aparecerá 25 (vinte e cinco) vezes na LDBEN e 92 (noventa e duas) vezes na CF de 1988. Nesse vínculo que naturaliza a aproximação entre educação, produção da cidadania e trabalho, teremos as ações educativas como vias para preparação básica, progresso e qualificação para o trabalho: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho” (BRASIL, 1996, p.7). Trata-se de orientar para o trabalho, preparar a população em geral para o trabalho, habilitar profissionalmente, integrar diferentes formas de trabalho, oferecer educação especial para o trabalho, incentivar o trabalho e conduzir um “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p.20).

A incitação institucional do Estado sobre as políticas de educação explicitamente naturalizou discursos sobre cidadania e trabalho no contexto de fabricação do Direito Social à educação no Brasil. Em meio a um educar alinhavado, Freitas (2008) discute, com base na LDBEN, a forma como começa a ser produzida a ideia de “educação básica” no contexto nacional, diretamente atrelada ao alinhamento entre o campo do trabalho, a cidadania e a noção de obrigatoriedade. A ideia de obrigatoriedade compôs explicitamente o texto constitucional de 1988, tornando-se prioritária no Plano Decenal de Educação para Todos/1993, no Plano Nacional de Educação/2001 e no recente Plano de Desenvolvimento da

Educação Básica (PDE/2007). Todos esses planos orientam as ações em políticas públicas por mais de anos consecutivos.

O que se tem por materialização é que, mesmo que não tenha enfatizado em suas diretrizes estratégicas a futura gratuidade e universalidade em todos os níveis de ensino, a ideia de Direito Social à educação incluída na CF abriu campos de possibilidade para que o Estado regulador produzisse normatizações; estas, em ação, possibilitaram manusear a educação via políticas públicas em um campo que pode ir desde a justificativa de um direito até a imposição de uma compulsoriedade. Ao afirmar no Art. 207 o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo, a CF de 1988 estabeleceu uma regulação que permite governar pela educação tanto as crianças e adolescentes quanto as suas famílias, a sociedade e o próprio Estado, na articulação direito-dever sob a possibilidade até mesmo de eliminação de obstáculos para essa ação (BRASIL, 1988).

No marcador de um educar alinhavado, o documento de 1988 é considerado o que mais alinhou recursos e especificou a redação da declaração do direito à educação (OLIVEIRA, 1999). As legislações produzidas nesse período naturalizaram a importância das ações do educar no Estado e, pela via do direito, introduziram uma série de regulamentações, diretrizes, artigos e parágrafos, que aperfeiçoaram o modo como se articularam educação e governo a partir de 1990. Além de aliar Estado e família em torno do dever e do Direito Social à educação, com a colaboração da sociedade, em termos de inovação, o documento de 1988 é o primeiro que explicita os recursos passíveis de serem acionados caso haja necessidade de obrigar o Poder Público a cumprir com o seu dever (OLIVEIRA, 1999).

De acordo com Lockmann (2013), nesse período histórico, poderíamos pensar na emergência de um modo de governar pela educação, no Brasil, de inspiração neoliberal. Essa estratégia política apresentou alinhavos na construção do Direito Social à educação entre noções inseridas de modo naturalizado nos planos e programas de governo. Como se pode analisar na presente discussão, eficácia, melhoria, levantamentos, censos, padrões de qualidade, expansões, fontes, recursos, erradicações, qualificações, profissionalizações, inserções, melhorias de desempenho, empreendimentos e atualizações sustentaram, pelo uso de uma razão neoliberal e meritocrática, discursos do livre mercado e da economia introduzidos nas práticas educacionais sob a justificativa do Direito Social.

A questão econômica vinculada à permanência na escola, seja pela transferência de renda ou pelo acesso gratuito a serviços custeados pelo Estado, evidencia o quanto a criação da noção de Direito Social à educação produziu condições de possibilidades para governar a população em articulação com a economia. Têm-se os exemplos das seguintes iniciativas

estatais que vincularam educação, economia e gestão da população, anteriormente nomeadas como massas populares, depois “pobres”, “em situação de risco” ou “vulneráveis”, como é o caso do Programa de Erradicação do Trabalho infantil, Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação “Bolsa Escola” (2001), Programa Brasil Jovem (2002), Programa Bolsa Família - PBF (2004), Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM (2005) e Programa Brasil Carinhoso (2012).

Alinhar educação e economia naturalizou-se não apenas pela afirmação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mas também por meio de arranjos que envolveram campos ministeriais, seja pela afirmação em lei federal de um piso salarial para os profissionais da educação escolar pública, seja pela lei que dispõe sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica (BRASIL, 1988). As estratégias de costurar a operacionalidade dos Ministérios em prol de um desenvolvimento e sustentação do Estado brasileiro falam de discursos naturalizados sobre o educar, em um marcador alinhavado, que integraram a educação com outras esferas de governo como tática de gestão da população.

O território, organizado pela divisão entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, naturalizou-se como outra estratégia de gestão estatal pela educação, tornando-se referência na operacionalização do Direito Social à educação no país pela integração entre economia, geografia e gestão. Programas de alimentação e de assistência à saúde, a assegurar o ensino obrigatório e o salário-educação, por exemplo, têm suas cotas orçamentárias de acordo com a arrecadação da contribuição social obtida pelas esferas estaduais e municipais de cada região (BRASIL, 1988).

Por fim, a Seção I - da Educação - na CF de 1988, que a define como Direito Social de todos e dever do Estado, naturaliza, mediante uma série de diretrizes, a presença de ações públicas e privadas, incluindo o alinhamento com escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, como se exemplifica no Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III – (...) coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988). Desse modo, como se pode evidenciar nos documentos analisados, a articulação entre público e privado na CF de 1988 e na LDBEN oficializa a naturalização de um Estado Democrático de Direito que sustenta suas ações de garantia do Direito Social à educação pela coexistência de duas esferas do educar – público e privado – como pilares da educação brasileira e via de desenvolvimento da nação.

Considerações finais

Ao ser proposto analisar a construção do Direito Social à educação no Brasil, situando no campo de discussão a presença de determinados grupos sociais na naturalização de discursos sobre o educar, colocou-se em debate como práticas sociais diversas foram definindo a educação enquanto estratégia de gestão da população. Com base na análise de documentos e na perspectiva histórica como exercício de desnaturalização do presente, evidenciou-se que a educação, enquanto política ou programa público, nem sempre fez parte da conjuntura social brasileira. Assim, a naturalização de determinados elementos sobre o educar apresentou-se como um processo necessário para que na atualidade fosse criada uma série de intervenções estatais, com a justificativa do desenvolvimento da nação e de gestão da população.

Percorrendo os processos de constituição das ações educativas desde meados dos anos de 1500, quando inexistia a ideia de educação no dicionário português, o presente artigo analisou os trajetos não lineares nos quais o direito à educação foi sendo construído e naturalizado por entre aqueles que exerceram significativo monopólio político, religioso, econômico e ideológico em cada época. Da inexistência enquanto estratégia argumentativa até a naturalização da ideia de educação como um direito, os discursos sobre o educar foram sendo forjados sob diversos formatos, ganhando status de instituição e disciplina, tornando-se campo de trabalho e de proposição política, até sustentarem estratégias oficiais do Estado brasileiro, seja pela criação de um Ministério próprio, seja pela inclusão na Constituição Federal de 1988 da educação como Direito Social.

Distante de representar uma proposta única de governo ou de sociedade, a construção do direito à educação no Brasil foi marcada por embates que envolveram uma série de grupos sociais, dentre eles, jesuítas, representantes da Coroa Portuguesa, soberanos, religiosos, senhores de engenho, fazendeiros, políticos liberais, conservadores, burgueses emergentes da indústria, intelectuais, militares, representantes de instituições (públicas e privadas), movimentos políticos e sociais, intelectuais do ensino superior (público e privado) e de instituições científicas. Todos esses grupos sociais compuseram a construção de discursos naturalizados sobre o educar que delinearam a educação enquanto instituição própria, estratégia e ferramenta para desenvolvimento da nação brasileira e gerenciamento da população.

Desenvolvendo tons institucionais, principalmente a partir do século XX, as ações educativas, desde o período colonial, compuseram-se como estratégias essenciais na naturalização e manutenção de hierarquias sociais no Brasil, diferenciando soberanos e

escravos, burguesia e camadas populares, elite e população, fosse pelo modo como o acesso e os tipos de serviços educativos eram pensados e dispostos, fosse pelo investimento que se fazia, ou não, em específicos níveis educacionais. A manutenção de uma estrutura social desigual naturalizada, oficialmente pautada pela prática da escravidão por mais de 388 anos, mostra que as ações educacionais na história do Brasil auxiliaram na organização, gestão e validação de intensa estrutura social desigual que constituiu a nação pelos séculos.

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

A educação como direito de todos fora instituída e naturalizada na jurisdição do país desde a CF de 1934, mas, até mais da metade do século XX, as ações sobre a educação mantiveram-se de pouca relevância nas iniciativas governamentais além dos documentos, discussões e explanações políticas retóricas. A produção e naturalização de um sistema educacional com funções bem definidas de cada classe social e o posterior desenvolvimento de uma educação pública apenas de nível superior legitimaram a estratégia de fortalecimento da classe nobre burguesa. Os discursos sobre a construção de uma educação pública no Brasil por muito tempo contribuíram para a afirmação de monopólios políticos, defesa de propriedades e legalização de projetos elitistas. Esses projetos mantiveram a elite no cerne da posse sobre a formação de nível superior e, mesmo que o investimento no ensino básico gratuito tenha sido pouco, foi suficiente para acalmar as reivindicações populares e teve um menor custo às elites do que se alterassem a distribuição de renda ou as relações de poder construídas ao longo dos séculos.

À medida que se forjou certa unidade nacional no país e o crescimento demográfico se intensificou, o debate sobre a construção de um ensino público começou a tornar-se interessante e necessário. Essa relevância deu-se, também, porque o uso do argumento da democracia e da universalidade do ensino tornava possível naturalizar nas práticas do Estado o gerenciamento do povo, das classes populares e, posteriormente, da população como um todo, inclusive, aliando o raciocínio da democracia à estratégia da obrigatoriedade. Ao

naturalizar-se a ideia de obrigatoriedade da educação é que se terá toda uma aparelhagem educacional de políticas e programas de governo, principalmente integrando assistência e educação.

Longe de tentar qualificar esses arranjos como avanços ou retrocessos, o processo de pesquisa que subsidiou a escrita deste artigo permitiu desnaturalizar diversos elementos da construção do direito à educação no país, evidenciando a forma como os discursos sobre o educar foram sendo modificados ao longo dos séculos, remetendo a diferentes estratégias, verdades, sujeitos alvo e elementos argumentativos que sustentaram as políticas de Estado em cada época. Essas especificidades foram centrais para compreender algumas das nuances da história da arte de governar, pelo discurso do direito à educação, que foram sendo forjadas através das diferentes épocas. Esse discurso, atualmente marcado por uma lógica naturalizada da educação como algo inerente ao ser humano, remete a específicos arranjos de governo das vidas, os quais envolveram a construção do direito à educação no Brasil e sua naturalização como Direito Social na CF de 1988.

Referências

ASSEMBLEIA NACIONAL FRANCESA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, Universidade de São Paulo – USP, 1793.

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 24 mar. 2017.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/INL. Parte 3: A transmissão da cultura, 1976.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824**. DF: Brasília, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. DF: Brasília, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. DF: Brasília, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. DF: Brasília, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF: Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. DF: Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_antecedente1988/emc01-69.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 91.144, de 15 de Março de 1985.** Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. DF: Brasília, 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91144-15-marco-1985-441406-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** DF: Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 24 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.** Senado Federal. Senador RAMEZ TEBET. DF: Brasília, 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3> Acesso em: 24 mar. 2017.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** 8 ed. ver. Ed. ampl. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 24 mar. 2017.

ECKER, D. D. **A educação e a Política Nacional da Assistência Social: uma análise sobre o direito à educação no Brasil.** (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/140998> Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

ECKER, D. D. Direitos Sociais e Acompanhamento Terapêutico: problematizações através de desenhos. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.11, n.32, p. 95-109, jun.-set., 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/31984/26874> Acesso em 20 nov. 2018.

FOUCAULT, M. **1983 Estruturalismo e Pós-estruturalismo.** (In) Motta, Manoel Barros da. (Org.) Ditos e escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2005.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** 6.ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, D. N. T. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04> Acesso em: 24 mar. 2017.

GUARESCHI, N. M. de F; LARA, L. de; ECKER, D. D. A internação compulsória como estratégia de governamentalização de adolescentes usuários de drogas. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v.21, n.1, p.25-35, Mar, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2016000100025&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 mar. 2017.

HÜNING, S. M.; GUARESCHI, N. M. F. **Efeito Foucault: desacomodar a psicologia.** (In) GUARESCHI, N. M. F.; HÜNING, S. (Orgs.) Michel Foucault e a Psicologia (pp. 159-182). Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

HÜNING, S. M., & SCISLESKI, A. C. C. (2018). Ressonâncias de uma epistemologia foucaultiana em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 30, e170632. Epub 03 de dezembro de 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30170632>

LASTA, L. L. **Entre leis e decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos.** (Dissertação de Mestrado) Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, RS: Santa Cruz do Sul, 2009.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/79669> Acesso em: 24 mar. 2017.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago, 2013.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, 32(3), 465-476, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1517-97022006000300003 Acesso em: 24 mar. 2017.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570).** Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

OLIVEIRA, M. M. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400003&script=sci_arttext Acesso em: 24 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Anais do XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, n° 11, 1999. Disponível em: www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf Acesso em: 24 mar. 2017.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**[online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf> Acesso em: 24 mar. 2017.

RABELO, F. L. As orientações norte-americanas no pensamento educacional e administrativo brasileiro: o OCIAA, as Missões COOKE e ABBINK e a organização do ensino técnico brasileiro (1941-1950). **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/?p=16248> Acesso em: 24 mar. 2017.

RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, UEM, 1998.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, (31), 169-189, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0104-40602008000100011 Acesso em: 24 mar. 2017.

Revisores

Língua Portuguesa	Lene Belon E-mail: lenebelon@hotmail.com
Língua Inglesa	Lene Belon E-mail: lenebelon@hotmail.com
Língua Espanhola	Lene Belon E-mail: lenebelon@hotmail.com