



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MANOEL FRANCISCO DO AMARAL**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE GYÖRGY LUKACS:  
TRABALHO, HUMANIZAÇÃO, SINGULARIDADE E TOTALIDADE  
COMO PRESSUPOSTOS ONTOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO COMO  
DIREITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

**CAMPINAS, 2.020**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MANOEL FRANCISCO DO AMARAL**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE GYÖRGY LUKACS:  
TRABALHO, HUMANIZAÇÃO, SINGULARIDADE E TOTALIDADE  
COMO PRESSUPOSTOS ONTOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO COMO  
DIREITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Concentração de Educação.

Orientador: PROF. DR. SILVIO SANCHEZ GAMBOA

Coorientador: PROF. DR. CESAR APARECIDO NUNES

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pelo aluno Manoel Francisco do Amaral e orientada pelo Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa.

CAMPINAS, 2.020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Am13c Amaral, Manoel Francisco do, 1969-  
A concepção de educação de György Lukács ; trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira / Manoel Francisco do Amaral. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Silvio Ancisar Sánchez Gamboa.  
Coorientador: César Aparecido Nunes.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Direito à educação. 2. Formação humana - Emancipação. 3. Direitos humanos. 4. Totalidade (Filosofia). I. Silvio Ancisar Sánchez Gamboa, 1949-. II. Nunes, César Aparecido, 1959-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The conception of education György Lukács ; work; humanization, uniqueness and totality as ontossociais assumptions of education as a right in the Brazilian educational policy

**Palavras-chave em inglês:**

Right to education

Human formation - Emancipation

Human rights

Totality (Philosophy)

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Silvio Ancisar Sánchez Gamboa

César Aparecido Nunes

José Renato Polli

Reginaldo Arthus

Cláudia Ramos de Souza Bonfim

**Data de defesa:** 28-02-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8510-6490>

- Currículo Lattes do autor: CV: <http://lattes.cnpq.br/7881704760582603>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE GYÖRGY LUKACS:  
TRABALHO, HUMANIZAÇÃO, SINGULARIDADE E TOTALIDADE  
COMO PRESSUPOSTOS ONTOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO COMO  
DIREITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Autor: Manoel Francisco do Amaral

**COMISSÃO JULGADORA**

Professor Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa, Orientador  
Professor Dr. Cesar Aparecido Nunes, membro 1  
Professor Dr. José Renato Polli, membro 2;  
Professor Dr. Reginaldo Arthus, membro 3  
Professora Dra. Claudia Ramos de Souza Bonfim, membro 4

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no SIGA/ SISTEMA de Fluxo de Dissertação/  
Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

## **Epígrafe**

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos (SANTOS; CHAUI, 2.013, p.42).

## DEDICATÓRIA / AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho aos meus pais, Sr. Laurindo Francisco do Amaral (in memoriam), roceiro, pedreiro, o qual esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida, inclusive como companheiro quando iniciei atividade docente na EE Bairro do Brás, pequena escola da zona rural, de Capão Bonito, no ano de 1.987. Ele, que não sabia ler e nem escrever, ensinou-me a maior lição: ser um militante pela vida; à minha mãe, Sra. Dalira Fernandes do Amaral, faxineira, não tenho palavras para agradecer o empenho para criar seus nove filhos. Grande parte da sua vida foi dedicada, com muito carinho a cada um de seus filhos; tem sido há muito tempo a coluna magna da família; apesar da sua pequenez em tamanho, trata-se de uma “fera” quando o assunto é o cuidado daquele que a chama de “Mãe”. No dia do falecimento do meu pai, coincidente ao da entrevista para o doutorado: que sabedoria! Não deixou ninguém postar a notícia nas redes sociais porque sabia do meu compromisso e da grande relevância de se manter a serenidade para tal momento: Obrigado Mãe!

Aos meus filhos Jhonata Ednelson Amaral e Kelly Janaine Amaral, pela paciência e compreensão dos momentos ausentes, assim como, pela rica contribuição em relação às questões tecnológicas. Reconheço as minhas dificuldades;

Aos meus irmãos, grandes amigos, conselheiros, companheiros, não tenho palavras para agradecê-los, pela companhia de sempre;

Ao professor Dermeval Saviani, sem palavras para agradecê-lo: no ano de 2.009, numa noite de quinta-feira, telefonou ligou-me, chamou para uma conversa, depois de muita atenção, apresentou-me ao professor Cesar Nunes dizendo: “César, este meu amigo Manoel, está há 23 anos na militância e quer iniciar a vida acadêmica. Você pode orientá-lo?” O que dizer por tamanho gesto? Depois daquele momento minha vida virou tudo isto;

Ao professor César Nunes que, me acolheu, orientou meus primeiros rascunhos para a elaboração do projeto de mestrado e, foi ensinando-me a caminhar e reconhecer-me na academia; foi com ele que conheci o velho mundo, Universidade de Coimbra, falando sobre a educação como um Direito Humano. Por duas vezes estivemos lá, palestras, debates, viagens, lazer, boa companhia e bom vinho; lançamos o livro *Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica*, (2019), o qual traz como tema central as discussões sobre os direitos humanos; foi ele quem prefaciou o meu primeiro livro, fruto do curso de mestrado e o grande responsável pelo desafio da aproximação ao pensamento de György Lukács. Devo muito ao professor e amigo César Nunes;

Ao Grande e eterno Mestre, Silvio Sánchez Gamboa. Orientador da tese de doutorado; com a mesma relevância, dedico meus sinceros agradecimentos; este, pela primeira vez, levou-me à reflexão e compreensão de que ciência e fé não se misturam; a relevância de se estabelecer critérios para a pesquisa científica; a partir de sua orientação publiquei meu primeiro capítulo de livro e hoje somam 07; foi atuando no projeto EPISTEFNORDESTE, que os caminhos se abriram à produção científica; seus ensinamentos sobre memorial levaram-me à docência do Ensino Superior, nas FATECs (Faculdades de Tecnologia) de São Roque e Indaiatuba; foi com seus ensinamentos que aprendi analisar teses e dissertações; sob sua orientação, entrego esta tese de doutorado, o que dispensa maiores comentários, sobre a relevância de sua ação como orientador. Este professor, com poucas palavras, conseguiu alinhar o projeto de pesquisa e mostrar-me a relevância da categoria de totalidade, lente de análise para o direcionamento desta pesquisa. Seu nome e sua atenção, já diz tudo. Não há palavras suficientes para os agradecimentos que merece. Com ele, conheci várias universidades, tais como, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, (ES), Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), Universidade Federal de Alagoas, Maceió (AL), sempre em divulgações de trabalhos acadêmicos. Muito obrigado ao professor Silvio Gamboa pelo acolhimento e amizade. Eu lembro-me de quando cheguei à Unicamp. Em sua casa ele fez o chamado “bota dentro”. Uma reunião de amigos para acolher os calouros da pós-graduação. Assim estendo os agradecimentos à professora Marcia Chaves Gamboa, a qual sempre abriu sua casa e coração para receber os novos alunos e parceiros de pesquisa; agradeço também grandemente aos demais professores da universidade. Muito obrigado pela acolhida!

À companheira Rosangela Aparecida de Oliveira Gimenez. Esta tem sido grande responsável pela minha serenidade; soube entender-me e caminhar comigo, nos últimos tempos. Tem as palavras certas, mesmo nas horas atribuladas. Grande amiga, conselheira, ouvinte; companheira de todas as horas! Obrigado pela atenção! Seu “olhar sereno” e amigo contribui à chegada neste momento da minha vida. Meus eternos e sinceros agradecimentos!

Meus agradecimentos à professora Ângela Teresa Garuzzi, pela sua rica contribuição para com a revisão do Abstract e à professora Rosana Helena Nunes, pela revisão geral do texto. Vocês fazem parte desta história!

Aos amigos de curso e café na cantina da Faculdade de Educação: meu muito obrigado pela companhia! Aprendi que, apesar de estarmos em uma das mais importantes universidades do mundo, é na cantina que fazemos as relevantes relações assim como, nos

“simpósios”, no sentido original da palavra; “beber juntos”, como ressalta o professor César Nunes. Tecemos redes e projetos, coletivamente;

Agradecimento à CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O presente trabalho foi realizado com apoio parcial CAPES. Sob Código de Financiamento 001", o qual permitiu a publicação de relatório parcial da pesquisa na Universidade de Coimbra, em Congresso Internacional de Direitos Humanos. Ressalta-se os agradecimentos e a conclamação para que o investimento em pesquisas científicas, sejam consideradas como algo de extrema relevância para o desenvolvimento e manutenção da humanidade. A não priorização de investimento em pesquisas causa sérios problemas à humanidade e, isto é o que, percebe-se em tempos de cortes de recursos para pesquisas, ao mesmo tempo que surge e cresce rapidamente, o coronavírus, no Brasil e no mundo. Grande desafio para a ciência!

## RESUMO

O presente trabalho sob título “*A concepção de educação de György Lukacs; trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira*”, está vinculado ao Grupo de pesquisa Paideia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa aborda a problemática sobre a compreensão da educação como direito humano presente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), assim como, os desdobramentos, limites e contradições da política nacional de educação, no ato de sua concretização objetiva, como meio para a formação humana e emancipatória. Na busca de referências para essa compreensão localizamos o pensamento de György Lukács e suas categorias críticas utilizadas para aproximações necessárias à compreensão da educação como direito humano universal. O trabalho está organizado em três capítulos. Neste trabalho procura-se apontar as contribuições de Lukács para a compreensão da educação como direito humano. Compreende-se que a educação como direito humano, deve ser garantida objetiva e subjetivamente para todos, em igual acessibilidade e oportunidades na qualidade da aprendizagem, como condição para formação humana e emancipatória. A pesquisa permite concluir que a partir da perspectiva lukacsiana a educação deve ser resgatada como pressuposto emancipatório, reconhecer de uma vez seu objetivo como emancipação humana. É preciso considerar que os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos. A partir da visão de totalidade a educação extrapola a visão individualista, seu foco deve ser no indivíduo social, preocupado com as questões mundiais e planetárias. Assim, considera-se que o grande desafio para a educação brasileira pensada a partir da categoria de totalidade lukacsiana é a contínua luta do profissional da educação para romper com as amarras do trabalho alienado enquanto ferramenta de formação humana, agir considerando que o trabalho planejado é a categoria central da formação humana e que, para tanto, há necessidade de constante reflexão por parte de cada profissional da educação, haja vista que a garantia da educação como direito está dialeticamente relacionada à educação significativa; de qualidade. Espera-se que a educação possa contribuir para com a integração social do ser humano e a escola dê ao educando o direito à participação ativa, ao diálogo e à defesa de suas ideias; que, as políticas educacionais, estejam pautadas na vontade geral e não apenas de acordo com os interesses capitalistas e individuais. Portanto, olhar a educação a partir da categoria de totalidade requer assumir para si a responsabilidade ética e o compromisso político para com a formação plena e emancipatória do aluno, como ser social; ser humano dotado dos direitos humanos.

**Palavras Chaves:** Educação como direito. Direito à educação. Formação humana e emancipatória. Educação como direito humano.

## ABSTRACT

This work, under the title *The conception of Education György Lukács; work; humanization, uniqueness and totality as ontosociais assumptions of education as a right in the Brazilian educational policy*, is linked to the Paideia Research Group of the State University of Campinas (UNICAMP); thesis presented as a criterion for obtaining the title of Doctor of Education, in the area of Philosophy and History of Education. It is a qualitative research of bibliographic and documentary sources. The research addresses the problem of the understanding of education as a human right present in the National Education Plan (BRAZIL, 2014), as well as the unfolding, limits and contradictions of the national education policy, in the act of its objective realization, as a means for human and emancipatory formation. In the search for references for this understanding we have located the thought of György Lukács and his critical categories used for necessary approaches to the understanding of education as a universal human right. The work is organized in three chapters. This article seeks to point out Lukács contributions to the understanding of education as a human right. It is understood that education as a human right must be objectively and subjectively guaranteed for all, in equal accessibility and opportunities in the quality of learning, as a condition for human and emancipatory formation. The research allows us to conclude that from the lukacsian perspective, education must be rescued as an emancipatory presupposition, recognizing at once its objective with human emancipation. It is necessary to consider that the professionals of education act directly in the lives of the individuals. From the vision of totality, education extrapolates the individualistic vision, its focus must be on the social individual, concerned with world and planetary issues. Thus, it is considered that the great challenge for the Brazilian education thought from the category of lukacsian totality is the continuous struggle of the professional of education to break the bonds of alienated work as a tool of human formation, acting considering that the planned work is the central category of human formation and that, for this, there is need for constant reflection on the part of each professional of education, considering that the guarantee of education as a right is dialectically related to significant education; of quality. It is hoped that education can contribute to the social integration of the human being, and that the school will give the pupil the right to active participation, dialogue and the defense of his/her ideas; that educational policies are guided by the general will and not only according to capitalist and individual interests. Therefore, to look at education from the category of totality requires the assumption of ethical responsibility and political commitment to the full and emancipatory formation of the student as a social being; a human being endowed with human rights.

**Keywords:** Education as a right. Right to education. Human and emancipatory formation. Education as a human right.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
------------------	----

### CAPÍTULO I

CONTRIBUIÇÕES DE GYÖRGY LUKÁCS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	22
---	----

1. György Lukács: o protagonista do marxismo ocidental .....	25
--	----

1.1. Trabalho como pressuposto de formação humana.....	27
--	----

2. Do singular à totalidade: categorias críticas de análises a partir de György Lukács.....	36
---	----

2.1.A relação dialética entre as categorias de singularidade, particularidade, universalidade e totalidade.....	40
---	----

2.2. Totalidade lukacsiana: categoria crítica como visão de mundo.....	45
--	----

3. Desvelamento da pedagogia lukacsiana: o movimento para a construção do ser social. ....	50
--	----

### CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO ESPAÇO DE DISPUTA JURÍDICA, CULTURAL E SOCIAL.....	62
---	----

1. A presença da educação nos documentos legais: embates jurídicos.....	64
---	----

1.1. A educação como direito disposta na Constituição brasileira de 1988.....	71
---	----

1.2. A educação como direito no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (ECA).....	84
--	----

1.3. A educação como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996.....	88
---	----

2. Embates para a aprovação do Plano Nacional de Educação (2.014-2.024).....	95
--	----

2.1. Os movimentos sociais e culturais das Conferências Nacionais como espaço de luta pelo direito à educação: educação como direito humano .....	99
---	----

2.2. Campanha Nacional pela educação: pressuposto de luta pela educação como direito ...	105
2.2.1. A luta pela educação Documento Final da CONEB (2008) .....	112
2.2.2. A luta pela educação: Documento Final da CONAE (2010).....	120

### CAPITULO III..

A LUTA POLÍTICA: O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DE TOTALIDADE LUKASIANA.....	132
--	-----

1. A luta pela educação como direito nos acordos internacionais: limites e contradições para a construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024) .....	134
2. Jogo de interesse: uma história de lutas <i>versus</i> a força política e econômica em desfavor da educação como direito humano aos oprimidos.....	145
2.1. A educação como direito humano: limites e contradições.....	149
3. As contribuições de Lukács para a compreensão da educação como direito humano.....	159

CONCLUSÃO.....	171
REFERÊNCIAS.....	185
ANEXOS.....	193

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho sob título, *A concepção de educação de György Lukacs; trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira*, está vinculado ao Grupo de pesquisa Paideia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tese esta apresentada, como critério para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa “Filosofia e História da Educação” e Campos de estudos, “Filosofia, Educação e Direitos Humanos”.

No contexto da evolução das políticas públicas e da política educacional no Brasil, encontram-se diferentes contradições tais como, o conflito entre o que é pensado nas leis, normas, diretrizes e as concepções de educação explicitadas nas perspectivas teóricas que sustentam essa dimensão normativa e a realização concreta na prática educativa e nas realizações das políticas públicas; as especificidades de cada lei, normas e diretrizes, desarticuladas do conjunto do corpo normativo, dos acordos internacionais, da sua evolução histórica e da totalidade social a qual se vinculam. Assim o desconhecimento da linha de ganhos e perdas, avanços e retrocessos na luta de educação como direito humano são indicadores, dentre outros, da problemática histórica das conquistas sociais e da constituição da educação como direito humano no Brasil.

A construção do problema principal desta pesquisa pauta-se em algumas questões norteadoras tais como: 1) Como a legislação brasileira sobre educação apresenta a compreensão da educação e como evolui na legislação mais recente? 2) Como a legislação antecedente (1.990-2.014) ao Plano Nacional de Educação apresenta e sinaliza a concepção da educação como direito humano? 3) Quais os limites e as contradições da política nacional de educação, anunciados e reconhecidos no mesmo corpo legislativo e quais as propostas para sua superação anunciadas? 4) De que forma a concepção de educação no pensamento de György Lukács e suas categorias críticas contribuem para a compreensão da luta histórica pela educação como direito humano?

Assim, considerando-se as questões anteriores, a presente pesquisa, tem como pergunta norteadora a seguinte “como se manifesta a concepção de educação no pensamento de György Lukács e suas categorias críticas utilizadas para aproximações necessárias à compreensão da educação como direito humano, presentes no Plano Nacional de Educação, assim como, os desdobramentos, limites e contradições da política nacional de educação, no ato de sua concretização objetiva, como meio para a formação humana e emancipatória?”.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, para a qual, é de suma importância fazê-la a partir de uma leitura contextualizada, com base em análise, interpretações de dados, articulações críticas, entendimentos, releituras, interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, que são atitudes básicas no processo de desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Quanto à dimensão das fontes, considera-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, disponíveis nas plataformas de divulgações *on line*, em documentos oficiais, artigos, jornais e livros, enfim, materiais já publicados e, em relação ao método científico, apontamos como opção, a concepção crítico-dialética, para a qual, é de suma importância respeitar a história e o contexto em que os fatos acontecem. Com esta abordagem, são consideradas as categorias de temporalidade, historicidade, evolução e transformação, para explicar os fenômenos. Neste sentido, é preciso considerar que os fatos não estão soltos e independentes da história, pelo contrário, estão articulados às diferentes fases de sua evolução, aos diferentes momentos e acontecimentos e, sobre esta questão, vale a pena, trazer à tona o pensamento de Aróstegui, expresso em sua obra *A pesquisa histórica: teoria e método*, segundo o qual:

Sempre que um certo tipo de estudo da realidade define com a devida clareza seu campo, seu âmbito, seu objeto, quer dizer o tipo de fenômenos a que se dedica, e se vai desenhando a forma de neles penetrar, ou seja, seu método, surge a necessidade de se estabelecer uma distinção, pelo menos relativa, entre esse campo que se pretende conhecer- a sociedade, a composição da matéria, a vida, os números, a mente humana, etc.- e o conjunto acumulado de conhecimentos e de doutrina sobre tal campo (ARÓSTEGUI, 2.006, p.27).

Ressalta-se que para tal pesquisa os cuidados, apontados por Aróstegui, foram tomados na seleção dos documentos relativos à política educacional brasileira, às

principais obras de Lukács<sup>1</sup> e a revisão bibliográfica pertinente. Alguns resultados estão na revisão cuidadosa de antecedentes da pesquisa exposta na seção de Anexos, ao final deste trabalho, composto pelo quadro 1, o qual revela as 82 produções encontradas na Plataforma Capes, a partir da busca pela palavras György Lukács, Lukács, ontologia lukacsiana, lukacsiano, em seus títulos; quadro 2, o qual aponta para as áreas do conhecimento em que as produções ocorreram e quadro 3, o qual revela a classificação das produções relacionadas à “ontologia”, “ser social”, “formação humana”, “emancipação humana”, “educação” distribuídas nas áreas do conhecimento. Assim, percebe-se que as produções que envolvem o pensamento de Lukács estão presentes nas áreas da Sociologia, Educação, Serviço Social, Letras, Música, Psicologia, Direito, Educação Física, Educação Escolar, Teoria e História da Literatura, Estética e Filosofia, Ciência Política, Literatura e Arquitetura. Salienta-se que destas produções, as áreas que mantêm a hegemonia são: Filosofia com 22 produções (26,82%), Sociologia, 16 (19,51%), Educação, 15 (18,29%) e Serviço Social com 11 (13,41%). As demais áreas variam de 1 a 3 produções em cada uma delas.

A escolha inicial deste autor como aporte teórico justifica-se pelo fato de a pouca produção encontrada na Plataforma da CAPES, nas bibliotecas digitais da USP e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2.017. Permanece-se com o mesmo por verificar que é fundamental a relação de seu pensamento com o de Karl Márx e, valiosa a sua contribuição para com a compreensão da formação do homem sem estar separada do processo histórico da sociedade. O trabalho está dividido em três capítulos, que contemplam as seguintes preocupações, a saber:

No Capítulo I, discute a educação, a formação humana, a partir do pensamento de György Lukács, expoente pensador do movimento denominado por Perry

---

<sup>1</sup> Adota-se como base a obra *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*, (2.010). Nesta, José Paulo Neto apresenta György Lukács. Nascido em 13 de abril de 1.885 em Budapeste, Hungria, foi um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Doutorou-se em Ciências Jurídicas e depois em Filosofia pela Universidade de Budapeste. No final de 1918, influenciado por Béla Kun, aderiu ao Partido Comunista e no ano seguinte foi designado Vice-Comissário do Povo para Cultura e a Educação. Em 1.930, mudou-se para Moscou, onde desenvolveu intensa atividade intelectual. O ano de 1.945 foi marcado pelo seu retorno à Hungria, quando assumiu a cátedra de Estética e Filosofia da Cultura na Universidade de Budapeste. Sua obra considerada a mais completa, *Estética*, foi publicada em 1.963 pela Editora Lutherhand. Já seus estudos sobre a noção de ontologia em Marx, que resultaram oito anos depois na *Ontologia do ser social*, iniciaram-se em 1.960. Faleceu em sua cidade natal, em 04 de junho de 1.971. Pela própria biografia do autor citada por José Paulo Neto, é possível compreender as razões porque Perry Anderson considera György Lukács, dentre os pensadores do marxismo ocidental; movimento este caracterizado pela aproximação às questões da cultura, da arte, música, literatura, poesia, talentos, filosofia, política, questões ambientais e planetárias, etc.

Anderson como “marxismo ocidental”. Para György Lukács e outros pensadores do marxismo ocidental, o ser humano não é apenas um número, portanto, deve ser analisado em sua totalidade, como um ser social. Ressalta-se que, como ser social, influencia e é influenciado pelo meio.

A partir da categoria de totalidade, percebe-se que na vida tudo está em movimento e não há nada estático, as totalidades são formadas por vários complexos parciais. Quanto à construção do conhecimento, educação, formação humana, para Lukács, ocorre em processo contínuo e múltiplas relações. Para Lukács, a categoria totalidade pode ser compreendida como um método de análise da realidade, por meio da qual, é possível conhecer a essência dos diversos fenômenos da vida; o processo de desenvolvimento do ser humano. Considera-se ainda que, segundo o pensador húngaro, o trabalho consciente e planejado é categoria fundante do ser social que, somado à linguagem contribui para com a formação humana e distanciamento das barreiras naturais, com foco na formação do gênero humano, para além das individualidades.

Considera-se que o distanciamento das barreiras naturais, apontado por Lukács, ocorre por meio de um processo que ele denomina de negação da negação, em processo contínuo de formação humana. E, neste capítulo, levando-se em consideração que o homem forma-se e influencia na formação de outros pela sua capacidade de pensar e planejar inicia-se uma discussão, sobre as contribuições lukacsianas para a educação, quando aponta, desde já, a relevância do papel do educador como responsável por ações planejadas, dotadas de “compromisso político e competência técnica”, na concepção de Saviani (2.008, p.53), quando se pretende agir de forma intencional na formação de seus alunos; ação esta que não ocorre de forma aleatória, alienada, pensada por outros, mas trabalho consciente dos educadores, em prol da formação humana de outras pessoas sob sua influência.

No Capítulo II discutimos as influências dos campos jurídico, cultural e social, como ferramentas de garantia da educação como direito. Para tanto, toma-se como base os embates na Constituição de 1.988, na LDBEN nº 9.394/1.996, as lutas para aprovação do PNE (2.014/2.024), os movimentos sociais e culturais das Conferências Nacionais da Educação (CONEB/2008) e (CONAE/ 2010), no sentido de luta da em prol da educação como direito humano.

A pesquisa revela que educação foi pensada, mas não priorizada nas Constituições do Brasil, desde a de 1.824. Já o artigo XXXII desta Constituição, apontava que a educação primária era gratuita a todos os cidadãos. O problema é que na época, o

termo cidadão, não contemplava todas as pessoas, principalmente os oprimidos tais como: indígenas, africanos e, principalmente, judeus. Cidadão era um termo designado para pessoas que já contavam com privilégios, diferenciados das demais pessoas da sociedade.

Levando-se em consideração que, para Lukács, a história deve ser construída a partir da categoria de totalidade, aponta-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1.932), o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (1.959)”, assim como, o pensamento de Paulo Freire são relevantes movimentos de lutas em prol da educação como direito.

Embora a Constituição de 1.988 possa ser encarada como a mais inclusiva das Constituições brasileiras, não foi sempre assim e nem surgiu do nada ou sem lutas, mas pelo contrário, cada vitória em relação a um direito social corresponde a muitos embates sociais, jurídicos e até culturais. Por outro lado, ressalta-se que a Constituição de 1988, por se tratar de uma lei geral, acaba por exigir a criação de leis específicas como o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8.069/1990, LDBEN 9.394/96, o próprio PNE (2.014 / 2.024) como garantia dos direitos e a efetivação do que prescreve a lei maior. Salienta-se também, neste capítulo, a Lei 13.146/2015, *Estatuto da pessoa com deficiência*, a qual estabelece as obrigações dos órgãos públicos para com os direitos humanos de tal público e, dentre estes direitos, a educação.

Sem muito aprofundamento, no Capítulo II, reporta-se, também, às ideias defendidas nos Acordos Internacionais tais como, A Declaração Universal dos Direitos Humanos assim como a Declaração de Salamanca, dentre outros, como relevantes movimentos em defesa da educação como um direito humano. Da mesma forma, perpassa, pelas várias Emendas Constitucionais, na busca de compreender o disposto na Constituição, assim como, as diversas contradições entre o que prescreve a legislação e a realidade objetiva no ato da sua efetivação. Considera-se de extrema relevância o pensamento de Nunes (2.019, p.39), a partir do qual, percebe-se o grande desafio da educação brasileira, “humanizar os homens”. À luz desta reflexão considera-se o quanto ainda há para a educação chegar ao seu objetivo, principalmente, em virtude das limitações impostas pelas condições reais da educação no Brasil e, diante do exposto a grande necessidade de se pensar a educação a partir das contribuições de Lukács, segundo o qual, educação é para a vida e ocorre em processo contínuo, por meio dos múltiplos complexos.

Tomando como base a LDBEN, 9.394/1996, procura-se revelar as prescrições em relação à educação como direito, sem desconsiderar as reflexões realizadas por

Saviani quanto ao Plano Nacional de Educação, assim como, os embates para a sua elaboração. A aprovação do PNE (2014/2024) teve grande influência das Conferências Nacionais pela Educação tais como CONEB (2.008) e CONAE (2.010), tanto em termos de investimentos por aluno quanto em termos de valorização dos profissionais da educação e procura-se apresentar tais discussões neste capítulo. Diante do exposto, reforça-se a necessidade de o Brasil investir em políticas públicas que coloquem a educação como prioridade, para as quais, exige investimentos financeiros tanto na aquisição de materiais, oferecimento de estrutura educacional quanto para a formação e valorização dos profissionais da educação.

Por fim, neste capítulo procura-se resgatar a necessidade de se investir no direito à educação e educação como direito humano também das classes subalternas e oprimidas tais como, as comunidades indígenas, quilombolas, LGBTQTTT, etc. Para tanto, considera-se que o Documento Final da CONAE, contribui como relevante movimento, jurídico, social e cultural em prol da aprovação do PNE (2014-2024), ao apontar os seis eixos centrais, tais como, Eixo I- “Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional”; II- “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”; III- “Democratização do Acesso Permanência e Sucesso Escolar”; IV- “Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação”; V- “Financiamento da Educação e Controle social” e VI- “Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”.

Ressalta-se a relevância dos eixos e, principalmente os de números IV e V, haja vista que a falta de financiamento da educação, assim como, a não priorização da formação e valorização dos profissionais da educação, são fatores que podem comprometer a garantia da educação com direito e/ou comprometer a educação como um direito humano. Portanto, à luz da categoria de totalidade, considera-se urgente o resgate da educação como um direito humano, de primeira necessidade e para além dos interesses capitalistas. Priorizar os interesses do capital em detrimento dos investimentos na educação de qualidade é negligenciar a formação humana.

No Capítulo III sob título “A luta política: o direito à educação como bandeira de totalidade lukacsiana” discute-se sobre a luta política, o direito à educação como bandeira de totalidade lukacsiana, ou seja, desenvolve-se uma reflexão para a defesa da educação como um direito humano, tomando como base os movimentos revelados nos acordos internacionais, nas legislações brasileiras, tais como a Constituição de 1988, Plano Nacional de Educação (2.014-2.024), dentre outras. Ressalta-se que ao optar pela

análise da educação à luz da categoria de totalidade, já não permite abrir mão das múltiplas relações entre a educação como um direito social e humano com os demais direitos sociais; da mesma forma, a análise do Plano Nacional de Educação, só tem sentido quando compreendido como uma legislação relacionada diretamente às demais legislações em prol da educação, assim como às outras políticas sociais, ou seja, é preciso não desconsiderar que nada está isolado no espaço, mas que as inter-relações estão muito presentes.

Pensar a educação como direito humano, à luz da categoria de totalidade de György Lukács, significa também, refletir sobre a relação da política nacional de educação, com múltiplos movimentos educacionais que antecederam ao Plano Nacional de Educação (2.014-2.024), tanto em nível nacional quanto internacional tais como, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (1.948)”, a “Declaração de Salamanca 1994”, dentre outros. Considera-se, portanto que, se a educação em Lukács deve partir da categoria de totalidade, não se pode desconsiderar os múltiplos movimentos sociais, culturais e legais em favor da luta pela educação como direito, assim como a luta pela inclusão como um direito humano de todos os cidadãos.

Percebe-se, ao analisar a história da educação brasileira, que há um jogo de interesse político e econômico em desfavor da educação como direito humano, principalmente aos mais oprimidos, haja vista que a educação como direito humano não tem sido priorizada nas políticas públicas do Brasil. Portanto, embora a educação seja um direito humano, na prática, há muitos limites e contradições para tal garantia, inclusive, denunciadas por Saviani (2.013), o qual aponta para a falta de priorização de investimento na educação.

A garantia da educação como direito humano, só se efetiva com investimento, ou seja, recursos para construções de escolas, infraestrutura, materiais didáticos adequados e de boa qualidade, fornecimento de alimentação escolar, contratação e valorização dos profissionais da educação, aquisição de equipamentos, etc. A educação como direito humano, só se efetiva quando o país investe de forma séria em um sistema nacional de educação, desvinculado de conchavos políticos e econômicos. Portanto, não basta que o aluno tenha sua vaga garantida na escola pública, mas, a garantia da educação à luz da categoria de totalidade, educação como direito humano, exige também, para além da garantia da vaga, professores atuantes, em condições dignas de trabalho, política de formação e valorização de profissionais da educação, sistema nacional de educação, forte e bem estruturado, cumprimento do que prescreve o Plano Nacional de Educação.

Neste capítulo, procura-se apontar as contribuições de Lukács para com a compreensão da educação como direito humano. A partir deste autor, a compreensão dos acontecimentos da vida e do ser social só tem sentido, quando analisados dentro dos múltiplos contextos, levando em consideração os diversos complexos sociais e as condições da vida prática; a educação, por sua vez, tem como foco o desenvolvimento do gênero humano, sua universalidade, capacidade de olhar criticamente para injustiças sociais, com base nos interesses humanos e visão planetária.

Pensar a educação, a partir da categoria de totalidade de György Lukács, educação como ação, trabalho de formação humana, requer também não esquecer os movimentos sociais e culturais. Ressalta-se Fernanda Montenegro e Chico Buarque, com a canção *Manifestação* e a Marcha das margaridas<sup>2</sup>, um movimento de luta em prol da defesa dos direitos humanos. Levando-se em consideração que a educação como direito humano e ferramenta de formação humana está em constante luta contra hegemonia do mercado, Santos (2011, p.219-220) denuncia o fato de que os interesses capitalistas comprometem o próprio direito à formação humana; denuncia as consequências dos direitos particulares em detrimento dos interesses gerais. A defesa da educação como direito humano leva ao entendimento de que a educação de qualidade é um direito geral. Portanto, espera-se que haja política de priorização da educação como direito humano e que em cada esfera pública, cada instituição de ensino, cada profissional da educação supere a visão individualista e particular, para o alcance da educação como um direito humano e geral.

Assim, compreende-se que a educação como direito humano, deve ser garantida objetiva e subjetivamente para todos, em igual acessibilidade e oportunidade na qualidade da aprendizagem e, como apontou Nunes, (2018, p. 39), “é urgente a tarefa de produzir politicamente um projeto de educação que se articule com os projetos sociais de inclusão e justiça social”, ou seja, levando-se em consideração que a educação é um

---

<sup>2</sup> Trata-se de um movimento realizado em Brasília, sempre no mês de agosto, desde o ano 2000, por mulheres trabalhadoras de todo Brasil que lutam em prol seus direitos humanos tais como, contra fome, pobreza, violência, em favor do desenvolvimento sustentável com justiça, democracia, autonomia, igualdade, liberdade, dentre outras políticas públicas. Trata-se da maior ação conjunta de mulheres trabalhadoras da América Latina, coordenada pela Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), suas 27 federações estaduais e mais de quatro mil sindicatos filiados, ela é construída em parceria com os movimentos feministas, centrais sindicais e organizações internacionais. O nome da marcha homenageia Margarida Maria Alves, sindicalista paraibana assassinada em 1.983, aos 50 anos, por um matador de aluguel a mando de fazendeiros da região. Em 2019, completam-se 36 anos de seu assassinato. Até hoje, nenhum acusado por sua morte foi condenado, conforme PAIXÃO (2019).

direito humano, este deve ser cuidado e não negligenciado a qualquer indivíduo como condição para formação humana e emancipatória.

Por fim, as conclusões. Tomando-se como base o pensamento de György Lukács, a categoria de totalidade como método de análise, ressalta-se que, a partir da perspectiva lukacsiana para pensar a educação, é preciso resgatar o pressuposto emancipatório, reconhecer que uma vez que a educação tem como objetivo a emancipação humana, é preciso considerar a educação como um direito humano, que os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos. A partir da visão de totalidade, pensar a educação extrapola a visão individualista com foco no indivíduo social, preocupado com as questões mundiais, planetárias, tais como, a preservação do ambiente como um direito também humano. Para garantir a educação como um direito humano, é preciso levar em conta a necessidade da valorização do profissional da educação, assim como, sua competência técnica, haja vista que, não se garante a educação como direito humano se o profissional da educação não estiver dotado com a boa formação.

Considera-se que a partir do pensamento lukacsiano, a formação do ser social tem relação direta com as formas de consciência, com a vida material dos homens, com a tomada de consciência dos conflitos sociais. A partir da contribuição lukacsiana, pensar a educação como ferramenta de formação humana, requer pensar certo, com base nas regras gerais da sociedade, pensar também nas camadas oprimidas, assim como defendidas pelo pensador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Considera-se que o grande desafio para a educação brasileira, pensada a partir da categoria de totalidade lukacsiana, é a contínua luta do profissional da educação para romper com as amarras do trabalho alienado enquanto ferramenta de formação humana; é preciso agir considerando que o trabalho planejado é a categoria central da formação humana. Para tanto, há necessidade de constante reflexão por parte de cada trabalhador em educação, haja vista que a garantia da educação como direito está dialeticamente relacionada à educação significativa; de qualidade. No entanto concorre para o distanciamento das barreiras naturais, as condições de trabalho dos educadores, oferecimento de educação de qualidade, assim como da formação profissional dos educadores. A educação como ferramenta de formação humana não pode e não deve ocorrer apenas como meio de “mão única”, onde o educador detém todo o saber e a verdade absoluta, mas que no processo de formação humana o aluno participe do processo; que a prática do diálogo se faça presente e este seja também, o sujeito de sua história.

Espera-se que a educação possa contribuir para com a integração social do ser humano, formação para a indignação com as injustiças sociais, educação enquanto práxis social. A partir da contribuição lukacsiana, espera-se, que a escola dê voz aos alunos; dê ao educando o direito à expressão, participação ativa, direito ao diálogo e à defesa de suas ideias, haja vista que esta pessoa é um sujeito ativo não objeto passivo e a educação ocorre pela própria participação do aluno no processo ativo de ação e transformação. A educação como um direito humano, pode ser a única ferramenta em favor dos oprimidos e rara possibilidade no processo de amenização das desigualdades sociais.

Diante do exposto, espera-se que as políticas educacionais, estejam pautadas nas vontades gerais e não apenas de acordo com os interesses capitalistas e individuais. Olhar a educação a partir da categoria de totalidade requer assumir para si a responsabilidade ética e o compromisso político para com a formação plena e emancipatória do aluno. Portanto, considera-se que há razões suficientes para a necessária e contínua luta em prol das classes oprimidas e contra a hegemonia capitalista que impera em benefício das elites em detrimento da garantia da educação como direito humano, ou seja, a contribuição lukacsiana para com a educação exige a compreensão de que a educação seja garantida como ferramenta de formação humana, formação plena e emancipatória.

## CAPÍTULO I

### **CONTRIBUIÇÕES DE GYÖRGY LUKÁCS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Neste capítulo pretende-se compreender como se revela a educação a partir do pensamento de Gyorgy Lukács. Ressalta-se tratar de um expoente pensador do movimento denominado por Perry Anderson como marxismo ocidental. Esta diferenciação do marxismo clássico é algo que chama a atenção e, portanto, vale a pena aprofundar sobre os conhecimentos e pensamentos o referido autor. Considera-se como relevante característica do marxismo ocidental o fato de os teóricos deste movimento, dedicarem-se de forma intensa aos assuntos relacionados à cultura, tais como, arte, literatura, pintura, poesia, música, pintura, estética, além de assuntos relacionados à questão da emancipação do homem e assuntos relacionados às questões ambientais.

Para os pensadores do marxismo ocidental, filosofia e política são ferramentas necessárias para compreender as mudanças sociais e, o homem passa a ser observado como um ser em sua totalidade, como um ser social que influencia e sofre influências do meio social e cultural que o rodeia. Procura-se compreender a categoria de totalidade em Lukács, haja vista que, esta será a lente de análise que acompanhará todos os registros desta pesquisa.

Por meio deste estudo percebe-se a relação dialética que existe entre as categorias de singularidade, particularidade, universalidade e totalidade. No entanto, embora tenha passado por estas categorias, o foco principal é a compreensão da categoria de totalidade, a partir da qual, percebe-se que na vida tudo está em movimento e não há nada de estático; em certas situações prevalece a hegemonia da categoria de singularidade e em outros momentos a de universalidade. Até mesmo a totalidade não é única e puramente totalidade. As totalidades são formadas por vários complexos de totalidades parciais, portanto aponta-se que não há uma verdade única, mas muitas verdades; depende do ponto de vista, tempo e espaço. No entanto, compreende-se que as partes são

inseparáveis; universalidade, singularidade, particularidade e totalidade, estão dialeticamente relacionadas.

Em relação à questão da construção do conhecimento, formação humana, Lukács defende a ideia que ambos ocorrem em processo contínuo; da mesma forma, o processo histórico também ocorre em processo contínuo, portanto, é impossível conhecer a história em sentido unitário, razão pela qual não se pode defender a ideia de totalidades absolutas, mas simplesmente relativizadas, provisórias. Assim, o reconhecimento de um fenômeno somente será possível levando-se em conta os múltiplos complexos e suas inter-relações.

Com base em *Introdução para uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*, (LUKACS, 1978), percebe-se a relação dialética existente entre as categorias singularidade, particularidade, universalidade e totalidade. O autor alerta para a provisoriedade de cada uma delas, as quais estão ligadas ao tempo, espaço e condições. Portanto, somente será possível compreender a totalidade lukacsiana a partir de determinado contexto social, político, econômico, etc. Para este pensador, a categoria totalidade pode ser compreendida como um método de análise da realidade. Por meio da qual, é possível conhecer a essência dos diversos fenômenos da vida; o processo de desenvolvimento do ser humano. A partir da categoria de totalidade Lukács critica o ponto de vista pautado apenas no indivíduo ao mesmo tempo, defende o processo de totalidade concreta, ou seja, aquela totalidade que se concretiza pautada no processo histórico.

Ao pensar sobre as questões da formação humana, percebe-se que para Lukács, o trabalho é a categoria fundante do ser social, a ferramenta de formação ontológica, no entanto, não se trata de trabalho alienado, mas, de algo planejado, pensado, com resultados pré-definidos a partir de ação consciente. Da mesma forma que o trabalho, a linguagem também é uma condição elementar para a formação do ser humano e social; por meio desta, é capaz de expressar seus sentimentos, desejos, sucessos, fracassos, indignações, etc, contribuído pelas relações com meio social, ou seja, a linguagem é um recurso que permite ao ser social revelar seu crescimento enquanto formação humana e ampliar suas reações nas diversas situações, na produção para sua existência, enquanto gênero humano.

Ressalta-se que a partir do pensamento de Lukács, a educação pode ser compreendida como um processo contínuo de formação humana; não se trata de algo restrito ao período escolar obrigatório, mas algo para a vida toda, construída o longo dos

tempos, bem de acordo com o pensamento de Arroyo, quando o mesmo aponta que “existem outros tempos para a formação que devem ser levados em consideração” (2018). Portanto, levando-se em consideração que se o objetivo deste trabalho é pensar a educação a partir do pensamento de Lukács, ou seja, como este filósofo húngaro contribui para com a educação, não se pode perder de vista que para ele, o trabalho consciente, planejado, é a categoria fundante ser social; formação esta que ocorre por meio das inter-relações dos múltiplos complexos, que podem contribuir para uma totalidade social, ainda que relativa e parcial.

Lukács, aponta que, há três esferas dos seres: a esfera inorgânica na qual, encontram-se os minerais, os quais permanecem em seu estado original; a esfera orgânica, onde encontram-se os animais e vegetais, os quais têm a função natural de reprodução e manutenção da espécie e a esfera social. O homem é o único ser que encontrado na esfera social. Este, como ser social, mantém estreita relação com seus pares e com o meio social; tem a capacidade de formar-se, formar outros e transformar por meio de suas ações planejadas. Portanto, o que difere o homem do mineral, do vegetal e animal, é sua capacidade de pensar, planejar, articular e realizar de acordo com seus interesses, os quais podem ser tanto individuais quanto coletivos. No entanto, espera-se que o homem na condição de maior humanização, tenha como base para suas ações, os interesses coletivos, gerais, haja vista que, de tal forma atenderá ao maior número possível de pessoas e ainda tem a capacidade de indignar-se com as injustiças sociais.

Diferente dos que pregam sobre a ideologia como falsa consciência, presente no senso comum, para Lukács, a ideologia emerge dos fundamentos do ser social, de acordo com as normas estabelecidas pela sociedade e consideradas como seus valores, tais como as normas legais, sociais, culturais, etc. Assim, reforça-se a ideia de homem como ser social, coletivo, o qual pertence a uma sociedade com seus princípios, suas normas e que o homem enquanto ser social, na medida em que forma-se enquanto ser humano apreende as normas gerais que rege a sociedade. A este processo de aprendizagem, pode atribuir o que Lukács, reportando-se Marx, chama de recuo das barreiras naturais, mesmo que de forma provisória porque segundo o mesmo, as barreiras naturais não desaparecem totalmente, pelo fato de que o homem mantém relação dialética entre o natural e o social. Como o próprio aponta, o homem não é só de um lado social e de outro só o natural, mas formado de muitos complexos.

Outro ponto relevante apontado na condição de formação do homem é a negação da negação. De forma mais simples compreende-se que, por exemplo, quando

alguém não domina um código de linguagem, existe aí uma condição de negação deste código de linguagem; quando a pessoa por algum motivo ou ação, passa dominar este código de linguagem, ocorre o processo que ele chama de negação da negação e este fenômeno ocorre o tempo todo no processo de formação do homem. Em se tratando de educação, ressalta-se neste ponto a relevância da ação do professor como parte do processo de formação de seus alunos. Para tanto exige deste profissional a competência técnica e compromisso político, na concepção de Saviani (2008, p.53), a fim de que o mesmo possa agir de forma intencional na transformação de seu aluno. Se o homem tem a capacidade de formar e transformar, este processo, na concepção lukasciana, não ocorre de forma aleatória e sim, de forma planejada. Para Lukács, o processo de educação tem relação direta com a vida; seu objetivo maior é a formação humana, que o homem consiga afastar-se da condição de imediatividade e viver a totalidade, olhar criticamente para as causas da sociedade, da coletividade. Não se trata de desconsiderar o “eu”, mas, compreender que este “eu”, faz parte de um grupo maior que é a sociedade e com suas regras gerais, regras planetárias, e dentre estas a valorização da vida. Portanto, educação para a Lukács, é educar para a vida! E isto é o que se pretende mostrar com a produção do capítulo I desta obra.

### **1. György Lukács<sup>3</sup>: protagonista do marxismo ocidental**

Pretende-se com este texto iniciar uma contextualização do pensamento de György Lukács, dentre os demais representantes do marxismo ocidental. Para tanto, toma-se como base a obra *Considerações sobre o marxismo ocidental/ Nas trilhas do materialismo histórico*, de Perry Anderson (2004), para apontar que a origem do conceito de marxismo ocidental, reporta-se ao início da década de 1920, quando as obras, *História e consciência de classe* (LUKÁCS, 2003), *Marxismo e filosofia* (KORSH, 2008), agitaram as discussões e divisões entre as tendências de marxistas russos. O conceito de

---

<sup>3</sup> Nascido, em 13 de abril de 1888 em Budapeste, Hungria, György Lukács, é um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Doutorou-se em Ciências Jurídicas e depois em Filosofia pela Universidade de Budapeste. No final de 1918, influenciado por Béla Kun, aderiu ao Partido Comunista e no ano seguinte foi designado Vice-Comissário do Povo para a Cultura e a Educação. Em 1930 mudou-se para Moscou, onde desenvolveu intensa atividade intelectual. O ano de 1945 foi marcado pelo retorno à Hungria, quando assumiu a cátedra de Estética e Filosofia da Cultura na Universidade de Budapeste. *Estética*, considerada sua obra mais completa, foi publicada em 1963 pela editora Luchterhand. Já seus estudos sobre a noção de ontologia em Marx, que resultaram oito anos depois na *Ontologia do ser social*, iniciaram-se em 1960. Faleceu em sua cidade natal, em 4 de junho de 1971 (LUKÁCS, 2010).

marxistas ocidentais reportou-se a pensadores tais como, Merleau-Ponty, György Lukács, Karl Korsh, Herbert Marcuse, Gramsci e outros pensadores da Escola de Frankfurt, tais como Theodor Adorno e Max Horkheimer, assim como da Escola Francesa, Jean Paul Sartre, chegando-se a alguns teóricos da esquerda da década de 1960. Mesmo ciente da relevância dos outros pensadores, para esta tese, tomou-se como aporte teórico principal, o pensamento de György Lukács.

No movimento denominado marxismo ocidental, é possível perceber a mudança do foco do marxismo que sai da questão do método e lutas de classes e vai para a cultura, mobilização dos talentos voltados à estética, arte, música, literatura, além de a superestrutura a partir do pensamento de Gramsci.

Os estudos de Perry Anderson, também, remetem-se às outras temáticas e autores tais como o conceito de “hegemonia”, de Gramsci, “a visão de relacionamento entre homem e natureza” de Adorno e Horkheimer, pensamento este, possível de relacionar-se com o pensamento de Mészáros, em sua obra *Educação para além do Capital* (2008), com predominância de preocupações com as questões planetárias e sustentabilidade; retomou-se também às questões da emancipação do homem.

Perry Anderson, (2.004, p.50) aponta “o divórcio estrutural deste marxismo da prática política”, como a mais importante característica, associada ao marxismo ocidental que o diferencia da teoria de tradição clássica do marxismo, quando teoria e prática não poderiam ser compreendidas separadamente. Assim, percebe-se por meio das características do marxismo ocidental uma mudança na forma de interpretação da realidade, quando comparada à teoria marxista de tradição clássica haja vista que o marxismo-leninismo, “tinha como eixo o conceito de modo de produção, que se constitui, atinge seu ápice e, posteriormente sua decadência, para ser substituído por outro que atenda às novas necessidades econômicas e sociais” (idem), enquanto que, para os marxistas do ocidente, fatores como a cultura, a filosofia e política, são necessários para identificar as mudanças sofridas pela sociedade, com o passar do tempo.

Portanto, o homem passa a ser observado na sua totalidade, sendo, por exemplo, possível compreendê-lo não apenas como um número, controlado pelas forças governamentais, mas como um ser social, dotado com as várias influências da sociedade, que pensa, transforma e é transformado pelo meio em que vive. A Escola de Frankfurt está entre os pensadores que fazem e defendem esse movimento europeu de renovação do pensamento marxista e, dentre eles, conforme Anderson, (2.004, p.46), destacam-se

Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamim, os quais representam a primeira geração da Escola de Frankfurt.

Apontou Anderson: “foi sobretudo a arte, que no domínio da cultura, mobilizou os maiores talentos e energias intelectuais do marxismo ocidental. A norma geral em relação a isso é notável” (idem, p.96), haja vista que:

Lukács dedicou a maior parte de sua vida a trabalhos sobre a literatura, produzindo um coerente conjunto de estudos críticos sobre o romance alemão e europeu- de Goethe e Scott a Mann e Soljenistsin- culminando em uma grandiosa Estética Geral, mais longa e ambiciosa obra publicada (Idem, p.96).

Aponta Anderson (2.004), assim como Lukács, Adorno, também se preocupa com a Arte; o teórico escreveu vários livros sobre a música e literatura assim como faz a sua *Estética geral*. Walter Benjamim escreveu *A arte* na época de sua reprodução técnica. Outros autores como Goldman, Lefebvre, Della Volpe, também tiveram seus envolvimento com a música, teatro, romance, literatura, filmes e poesia. A produção de tais autores demonstrou claramente o foco da cultura como preocupação maior dos teóricos do marxismo ocidental.

Reitera-se que, neste texto, pretendeu-se iniciar uma contextualização do pensamento de György Lukács, dentre os demais representantes do marxismo ocidental. A seguir, pretende-se desenvolver uma reflexão para a compreensão da categoria trabalho, a partir do pensamento do filósofo György Lukács, principal referencial teórico metodológico desta pesquisa.

### **1.1. Trabalho como pressuposto de formação humana**

Compreende-se a categoria trabalho, em Lukács, como ferramenta de educação do homem, ou seja, de formação humana, a partir da visão de totalidade. Portanto, não se trata da concepção de educação estrita ao período escolar obrigatório, como prescreve a legislação brasileira, mas, educação, como pressuposto de preparação para vida; uma educação na perspectiva emancipatória. Assim, como defendeu Emir Sader, na apresentação da obra *Educação para além do Capital* (MÉSZÁROS, 2.008, p.17).

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos- tão esquecidos- entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos tornem trabalhadores – somente aí se universaliza a educação.

Segundo Lukács (2.010, p. 44-45), o trabalho é considerado “o fato ontológico fundante do ser social”, quando o mesmo é realizado de forma consciente. De tal forma, o trabalho, é “capaz de trazer à vida, processos causais, de modificar processos, objetos etc., do ser que normalmente só funcionam, espontaneamente e transformar entes em objetividades que sequer existiam antes do trabalho”, ou seja, ontologicamente, o trabalho está diretamente, relacionado à práxis social, à socialização humana; à formação humana, à educação do homem, em sua totalidade.

Apontou-se que não se trata um trabalho especificamente assalariado, com funções específicas, fruto da divisão do trabalho, mas do trabalho geral, como ação histórica do homem. De acordo com Marx (2.015, p.189), embora, a categoria de trabalho, no mundo moderno, surja como algo muito simples e abstrato, vista “universalidade- como trabalho em geral- é também, das mais antigas” ações do homem que transforma para sua própria subsistência e não pelos fetiches da sociedade burguesa que explora, humilha e destrói o homem na sua condição de escravo, em nome de um capitalismo “selvagem”, que, como bem apontou Mészáros, (2.008, p.107), quando são dispensados milhões de dólares para o investimento e fortalecimento do poder de destruição por meio de armas bélicas, guerras, produção destrutiva, destruição produtiva, devastação ambiental, etc., e, em que a formação humana, a preservação da espécie humana, não é levada em consideração. Definitivamente, não se trata dessa concepção de trabalho, àquela defendida por Lukács.

O filósofo húngaro, para defender suas ideias, reportou-se ao pensamento de Marx, o qual, ao tratar sobre o conceito de trabalho, o faz por meio de uma metáfora, na qual, reconhece, por exemplo, que a construção de uma célula para a produção de cera por uma abelha, apesar de muitas vezes apresentar características muito avançadas, que podem ser até mais perfeitas, quando comparadas à ação humana, ainda assim, há uma grande diferença entre o trabalho humano e o de uma abelha, pelo fato de o homem ter a capacidade de praticar suas ações, previamente planejadas. De acordo com suas palavras:

O que de saída distingue o pior construtor da melhor abelha é que ele construiu a célula em sua cabeça antes de fazê-la na cera. No fim do processo de trabalho, aparece um resultado que no começo já existia na ideia do trabalhador, portanto, já existia idealmente. Não que ele apenas provoque uma mudança de forma do natural; ele efetua simultaneamente no natural sua finalidade; finalidade que ele sabe que determina como lei a maneira do seu fazer e à qual ele tem de submeter sua vontade (LUKÁCS, 2.010, p. 52).

Com a citação anterior, Lukács, reitera o pensamento de Marx em *O Capital*.

A saber:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2.002, p.211-2012).

A metáfora apresentada em relação à diferença entre o trabalho da abelha e do homem, na produção da célula para a cera, revelou a capacidade que o homem tem para, primeiro desenhar na mente antes de, objetivamente, fabricar um produto ou fazer uma ação. Se ele, por exemplo, quer fabricar uma cadeira, produzir um prato especial, escrever uma obra ou, até mesmo produzir um texto, por mais simples que seja; tem a capacidade intelectual de primeiro produzir na sua mente como será essa cadeira e todas as suas características, ou seja, o homem tem a capacidade de planejar o que e como será; quais são as necessidades para construir, organizar os materiais, colocar a força de seu trabalho e fabricar e essa cadeira.

Conforme apontou Lessa (2.007, p.36) em *Para compreender a ontologia de Lukács*, ao tratar sobre a categoria trabalho, ressaltou que, “sem o trabalho, porém, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir” e levando em consideração que o homem é ser exclusivo da esfera social, o momento de planejamento que antecede e dirige a ação, Lukács denominou de prévia-ideação, “as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado, ou seja, projetado na consciência antes que seja construído na prática” (idem, p.37).

Assim, toma-se mais um exemplo: quando alguém se propõe a realizar uma pesquisa científica, primeiro, faz-se necessário construir o projeto de pesquisa; constrói na mente, escreve o projeto, reescreve por muitas vezes, para, só depois, colocar em prática as ações necessárias à concretização de tal pesquisa, conforme o planejamento.

No entanto, não se desconsidera a necessidade de o constante replanejamento e redirecionamento conforme o objeto de estudo. Apesar de se reconhecer que os resultados finais podem ser diferentes das possíveis hipóteses iniciais, um projeto bem elaborado tem como um dos objetivos indicar o caminho, o método para a conclusão, mesmo que provisória, de uma pesquisa.

O homem tem a capacidade de pensar e planejar antes de executar certa tarefa, o que o difere em muito de um animal, mesmo com a perfeição de uma abelha, ao produzir sua célula ou a aranha ao produzir sua teia. No caso desses dois seres, o trabalho ocorre de forma instintiva e alienada; a não alienação, dá-se pela capacidade de planejar, agir de forma consciente, assim como promover transformações no seu meio ou até mesmo, adequar as ações de acordo com as condições objetivas. Portanto, se o homem consegue de forma consciente, realizar transformações por meio do trabalho, a isso, Lukács atribui a formação da genericidade humana, haja vista que o trabalho é a representação da superação do seu mutismo elementar ou do mutismo do gênero, na busca pela genericidade universal, ou seja, “pode se tornar a base ontológica e o critério dos esforços humanos para adquirir consciência em sua universalidade e a realidade efetiva” (LUKÁCS, 2.010, p. 74). Aponta o filósofo que a práxis social, é a base da formação humana, revelada primeiramente por meio do trabalho que, por sua vez, contribui para com o processo de desenvolvimento longo e lento, a fim de que o problema da individualidade surja como um problema universal.

Ressalta-se que o trabalho é uma ação consciente de complexos sobre o trabalhador ativo, ou seja, atividade transformadora, “fazendo com que a relação sujeito-objeto se torne cada vez mais forte e simultaneamente, de forma mais intensa, uma categoria na vida humana” (LUKÁCS, 2.010, p. 81-82). Sobre esta questão vale a pena ressaltar o pensamento de Saviani, o qual aponta que “o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho” (DUARTE & SAVIANI, 2012, p.127).

Assim como o trabalho, o desenvolvimento da linguagem também é condição elementar para a formação do ser social, ou seja, pela mediação do trabalho e da linguagem, ocorre o processo que Lukács atribui como “salto ontológico”, elevando-se da condição de genericidade muda, aquela que está apenas no campo biológico, para a condição de genericidade não mais muda, não mais reversível. De tal forma, pode-se apontar que o trabalho e linguagem têm a importante função de conceber o homem “objetivo”, “verdadeiro”, condição esta reservada apenas ao ser humano. Sobre a

linguagem, compreende-se que seja relevante apontar o pensamento de Mikhail Bakhtin (1.992), em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, o qual aponta que a compreensão da linguagem não pode ser feita apenas nas situações imediatistas, mas sim com base no contexto social, em situação concreta, nos meios de produção, por meio da evolução histórica e, na práxis humana, tais como no trabalho. De acordo com suas palavras:

O estudo das relações entre a interação concreta e a situação extralinguística- não só a situação imediata, mas também através dela, o contexto social mais amplo. Essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente (assim, os elos que se estabelecem com os diferentes elementos de uma situação de comunicação artística diferem do de uma comunicação científica). A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos, trabalho, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 1.992, p.124).

Lukács (2.010, p.202) pautou-se em Marx, ao defender que o ser social, assume uma intensificação qualitativa. Conforme aponta o autor, o metabolismo da sociedade com a natureza produz essa intensificação e que, de forma especial, é no momento mais essencial da adaptação humana ao ambiente e no pôr teleológico, ou seja, quando o fato está relacionado com a sua finalidade, que fundamenta o trabalho, assim como citado em Marx, (2.002, p.211-212), ao tratar sobre a metáfora da aranha e da abelha, comparada ao trabalhador.

Esse movimento e desenvolvimento adquiridos no processo de realização do trabalho e por meio da linguagem, é capaz de ampliar as possibilidades de reações humanas nas inúmeras situações; pode-se dizer que é uma preparação para a vida, ampliação do “leque” de possibilidades de reações diante de fatos novos, enquanto gênero humano, que se desenvolve continuamente e de forma processual, haja vista que “o desenvolvimento da personalidade pressupõe assim, como uma base indispensável, à ampliação do âmbito de possibilidades”(LUKÁCS, 2.010, p.225-226). No entanto, ressalta-se que essa adaptação ativa do homem só pode ocorrer por meio da formação da consciência. Portanto, se o trabalho consciente é o que conduz à formação humana e se,

para Marx, o trabalho consciente tem a ver com algo já elaborado idealmente, então, para tanto, requer a execução de trabalho planejado pelo próprio trabalhador e não apenas execução de trabalho planejado por outras pessoas.

O trabalho e seus desmembramentos é fruto da ação humana consciente, da ação do ser social, daí que “no marxismo, surgiu a base teórica para eliminar a exploração do trabalho da reprodução social e, com isso, ele tornou-se o marco indicador do caminho para a verdadeira transformação da sociedade” (LUKÁCS, 2010, p. 324). Portanto, é preciso ressaltar a necessidade da retomada da fundamentação da “práxis efetiva” (idem), haja vista que o distanciamento das barreiras naturais, por meio dos “pores teleológico do trabalho” (idem), é a grande responsável pela produção da sociabilidade; dos exemplares singulares é que surgem as possibilidades da produção de um novo gênero, o gênero mais humanizado.

Olhando por este prisma, apontou-se, desde já a relação do trabalho com a educação, sua relevância como ferramenta para a construção de conhecimento, assim como um meio para o distanciamento das barreiras naturais, o que relaciona muito bem com o pensamento de Duarte e Saviani, ao tratar sobre “o significado do conhecimento em Marx”. Segundo ele:

O conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade (DUARTE & SAVIANI 2.012, p.66).

Para Lukács, (2.010, p. 378), não é possível que haja a compreensão do desenvolvimento da humanidade, a não ser pela compreensão do processo de trabalho. As características mais relevantes da formação humana, da educação do homem, estão contidas nos preparativos, no planejamento para o trabalho, assim como em seus resultados. Aponta-se que há uma relação dialética entre o trabalho e a formação do ser social. Sobre esta questão, Lima, (2.009, p.21) reforçou que “o trabalho, ato gênese da humanidade do homem, ao realizar a ruptura com o âmbito estrito da maturidade, inaugura a história humana como resultante das relações sociais”. Em ideologia alemã, apontou Marx que “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos vivos” (MARX, 2.007, p. 87). Assim, ao refletir sobre as necessidades básicas do homem:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, é o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX, *idem*, p.32-33).

Portanto, percebe-se que a produção do próprio homem, para fins de atendimento às suas necessidades básicas e/ou, outras necessidades, proporciona que haja interação entre o homem e o meio natural. Ele atua sobre a realidade objetiva, e, são exatamente seus movimentos sobre o meio natural que o mantém vivo, haja vista que as necessidades dos homens são renovadas diariamente; se uma necessidade é satisfeita, outras surgem, ou seja, conforme (MARX, 2007, p. 33 *apud* LIMA, 2.009, p.22), “o ato de responder e a própria resposta encerram em si a possibilidade de gerar novos carecimentos, novas necessidades, e impulsionar novas respostas, realizando um movimento ininterrupto de autoformação humana” Se o trabalho, segundo Lukács, é atividade de autoformação humana, compreende-se que o trabalho mantém-se como ferramenta de educação, ou seja, “a capacidade de criar o novo, inaugurada pelo trabalho, permite ao ser social reproduzir-se de forma cada vez mais complexa” (LIMA, 2.009, p.93).

Assim, compreende-se a existência da inter-relação, entre a categoria trabalho e a formação humana, a formação do ser social, a partir da interpretação da concepção lukacsiana, como ato formativo; ato de educação. O objetivo maior da formação humana é que homem compreenda a sociedade como totalidade, portanto, quanto mais socializado ele for, melhor condição terá para agir no meio social, levando-se em consideração a individualidade em práxis, assim como, distanciando-se da imediaticidade da vida cotidiana. No entanto, tal condição, relaciona-se diretamente à sua concepção de mundo, algo que também tem relação direta com a sua formação humana. Segundo Lukács, é preciso que haja uma busca constante por uma sociedade desenvolvida, em estágios, “pelo menos como tendência, no modo de viver de cada membro da sociedade” (LUKÁCS, 2.010, p. 277), ou seja, o ser social porta-se de acordo com as normas da grande maioria de pessoas da sociedade. O homem é educado para viver, voluntariamente, de acordo com as regras que atendem ao bem comum.

Aponta-se que, para a ontologia do ser social em Lukács, três momentos são de extrema importância. 1º. O trabalho é o fundamento da formação do ser social; 2º. A formação do ser social está literalmente relacionada às formas de produção capitalistas; 3º. A formação do ser social está intrinsecamente relacionada à integração dos agrupamentos humanos maiores, tais como, reinos, nações, países, mercado mundial e seus efeitos sociais, políticos e econômicos. De tal forma, compreende-se a partir do pensamento de Lukács, (2.010, p. 336), uma ontologia do ser social, será impensável sem levar em conta as inter-relações e conexões.

Ressalta-se que na esfera orgânica o processo biológico de reprodução dos seres vivos, deve-se apenas à condição de reprodução que ocorre naturalmente; adaptação passiva à realidade, biologicamente determinada, “que podem ter efeitos favoráveis ou desfavoráveis para o processo reprodutivo do ser vivo em questão” (idem); “já na esfera social, há uma tendência de integrar a espécie humana em um gênero- consciente de sua unidade” (LUKÁCS, 2.010, p. 337). Ao tratar da formação do ser, Marx ressalta que a formação da consciência humana está diretamente relacionada ao ser social e não o contrário, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, o contrário, o seu ser social que determina a sua consciência” (idem, 2.010, p. 358), ou seja, a determinação do ser social está relacionada a um espaço e suas possibilidades, “o metabolismo da sociedade com a natureza é o pressuposto real, ontológico, do seu ser como processo” (idem, 2.010, p. 359), haja vista que o ser humano é formado em processos de continuidade, descontinuidades e transformações.

Por fim, compreende-se que a partir do pensamento de György Lukács, a educação é algo impensável sem levar em conta que: o trabalho é a categoria fundante do ser social, contribuído pela linguagem. Por meio do trabalho, o homem produz seu meio de vida, no entanto, há necessidade de que seja algo planejado, consciente, com fins pré-determinados; a relação dialética entre a formação do ser social e a esfera inorgânica, orgânica e social; que a realidade não é estática, portanto, deve ser compreendida e transformada. Com foco na visão de totalidade, a formação humana, tem como objetivo, a superação do mutismo elementar, busca da consciência em sua universalidade e realidade efetiva, tais como, a capacidade de indignar-se com as injustiças sociais, preconceito, discriminação, exploração, etc.

A partir do marxismo lukacsiano, a educação deve partir da práxis humana com fim também na práxis humana. Esta, só tem sentido se vai além da educação estrita em tempo e unidade escolar, deve ser pensada, desde a tenra idade e para toda a vida, ou

seja, na esteira de Arroyo, deve ser uma educação integral, para salvar vidas. A escola tem o importante papel de recuperar a dignidade dos seus alunos, oferecer educação para a humanização e, se a educação é um direito humano esta não pode ser vista independente dos outros direitos, sociais. Segundo o autor, “não separemos o direito à educação dos demais. Ele só avança se garantida a pluralidade de direitos”, disse em entrevista ao Centro de Referências em Educação Integral. Segundo o mesmo:

Educação integral não é o mesmo que escola de tempo integral. Partindo da concepção de que o ser humano, sujeito total dotado de conhecimentos e valores, a educação deve dar conta de todas as dimensões da formação humana. A ideia de educação integral coincide com a ideia que requer mais tempo, mas não somente na escola. Existem outros tempos para a formação que devem ser levados em consideração (ARROYO, 2.018).

Levando-se em consideração que o objetivo deste texto foi o de pensar a educação brasileira como formação histórico- política, a partir da categoria de totalidade de György Lukács, não se pode desconsiderar as contribuições de pensadores como as de Arroyo (2.018), no sentido de que, a educação como direito deve estar para além do cumprimento de metas do (IDEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; (IDESP), Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo; (SARESP), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); (Pisa) — Programme for International Student Assessment, ou de qualquer outro índice brasileiro ou internacional, de cunho capitalista, mas de que há necessidade urgente do resgate ao direito à educação, com foco na formação e promoção dos profissionais da educação.

É urgente considerar que para a garantia da educação como direito ou direito à educação, os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos; a necessidade de maior tempo de escolarização, disposição de espaços e materiais de qualidade; ou seja, a garantia da educação como direito está para além de o aluno simplesmente estar na escola. Investir na ideia de educação como direito está relacionado ao contínuo olhar crítico para o que prescreve as legislações brasileiras, assim como as contradições, movimentos e histórias de lutas das camadas subalternas, que, na maioria das vezes, têm seus direitos subtraídos.

Neste texto procurou-se refletir sobre a categoria trabalho como ferramenta constante e fundamental da formação humana. Para o próximo texto, o foco volta-se para a compreensão com maior profundidade da categoria totalidade, como lente de análise do

fenômeno da pesquisa. Para tanto procura-se fazer um caminho passando outras categorias com foco totalidade lukacsiana.

## **2. Do singular à totalidade: categorias críticas de análises a partir de György Lukács**

Discute-se com este item a categoria totalidade, passando pelas categorias de singularidade, particularidade e universalidade. Para tanto, toma-se como aporte teórico principalmente, as obras, *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível* (LUKÁCS, 2010), *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács* (LIMA, 2.009), *Introdução à estética marxista* (LUKÁCS, 1.978), *História e Consciência de classe*, (LUKÁCS, 2.003) e *Dialética do concreto* (KOSIK, 1969). Ressalta-se que a categoria de totalidade será utilizada como lente de análise para esta produção, portanto, considera-se natural que esta, seja o foco principal para o processo de compreensão.

Para Lukács (1.978) Hegel é considerado como o primeiro pensador a trazer para o meio da lógica as questões das relações entre singularidade, particularidade e universalidade, como relevante momento. Para ele, a categoria de universalidade está presente mesmo nas formas mais imediatas de se ver o mundo das coisas e fenômenos; para Hegel, de uma lei universal, pode se extrair as suas particularidades. Ele mantém uma preocupação com a recíproca relação entre universalidade e particularidade. Percebe-se, em Hegel, o movimento dialético de transformação de universalidade e particularidade, ou seja, a “ininterrupta transformação da sociedade, como lei fundamental da história” (idem, p.44). A partir da filosofia hegeliana, compreende-se que, na derrota do particular surge o universal, ou seja, no processo de negação da particularidade surge a universalidade. De tal forma, aponta Lukács, sempre que Hegel mantém-se fiel ao método dialético reforça-se a ideia de que são os homens quem fazem a sua história, por meio de seus interesses e das paixões humanas.

Lukács (idem, 76) ressalta a importância da dialética de particular e universal, desenvolvida por Hegel. Com o movimento da dialética entre as categorias do singular, particular e universal, há uma tendência de que “a nova classe revolucionária, ao contrário deve se apresentar – ainda que, naturalmente, ela combata sobretudo pelos próprios interesses de todos os prejudicados pelo ancien regime (o universal) (idem), por meio de

uma revolução parcial'. Em Marx, as categorias do universal e particular, estão diretamente relacionadas a uma determinada situação ligada tanto ao social quanto aos fatores da estrutura econômica. Da mesma forma é preocupação de Marx analisar a influência dos fatores históricos como meio de modificação da dialética entre estas categorias. Portanto, chega-se à conclusão de que não há nada de estático quando se pensa em universal ou particular; pelo contrário, aponta-se que é relativizada a dialética do universal e do particular, chegando-se ao ponto de compreender que em determinadas situações, o universal mantém a hegemonia, mas em outras o universal torna-se particular e em alguns casos ainda, “pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade ou vice-versa” (LUKÁCS, 1.978, p.92). De tal forma, para Marx e seu método dialético a história, a sociedade e a economia representam um processo unitário, portanto, as partes são inseparáveis. A base econômica é a principal dentro da estrutura social, haja vista que ela é quem direciona as ações de toda uma sociedade, embora haja uma constante polêmica no sentido dessa separação mental, totalmente contrária, quando se luta por uma visão de totalidade.

Para compreender a categoria da particularidade, toma-se como base a obra de Deribaldo Santos (2.017), *A particularidade na estética de Lukács*. Nesta, compreende-se que há um movimento, uma relação dialética entre as categorias singularidade, particularidade e universalidade e, em relação à universalidade, percebe-se que nunca será totalidade completa e inequívoca, mas que predomina uma aproximação, portanto, o “conhecimento é e sempre será uma aproximação” (SANTOS, 2.017, p.45). Da mesma forma, não se pode defender que haja uma verdade absoluta, mas muitas verdades, muitas aproximações das verdades, as quais serão sempre falseadas, pelas novas verdades que surgirão, ou seja, pelas novas sínteses.

Lukács defende a ideia de que o conhecimento ocorre de modo contínuo, de maneira que possa ocorrer a superação das categorias da universalidade e da singularidade na particularidade. (idem, p.162), sem esquecer, no entanto, por exemplo, que a particularidade de uma criação ou de uma etapa de desenvolvimento, deixe de conservar “a sua validade artística mesmo que todos os seus elementos estruturais, em seus aspectos formais e sua técnica artística, já tenham há muito tempo sido superados no curso da evolução” (idem). Para o filósofo húngaro, há diferença, entre a produção artística e a produção científica, haja vista que, em relação à produção artística, “o processo da aproximação tem aqui uma acentuação específica: a etapa superior não continua

diretamente a precedente, como ocorre normalmente na ciência” (idem). Assim, apesar de se aproveitar todas as experiências acumuladas, uma produção artística, sempre parte do início. De acordo com os estudos de Santos (2.013, p.104-105), em seu texto “O reflexo da vida cotidiana, na ciência e na arte, segundo Lukács”:

O reflexo, de recepção da realidade objetiva na consciência dos homens constituindo-se lentamente durante a evolução histórica e se diferenciando incessantemente. A vida cotidiana seria desse modo, ponto de partida e chegada, pois a partir das necessidades surgidas do cotidiano que o homem tem a necessidade de se objetivar, e é para a vida cotidiana que retornam os resultados dessas objetivações, enriquecendo a vida dos homens com as conquistas advindas da arte e da ciência, senão vejamos: “Enquanto a arte e a ciência se desenvolvem intensamente e, por isso, atingem uma visão depurada da realidade, o pensamento cotidiano debate-se com os seus limites. Evidentemente, existe nele já um conhecimento – certo tipo de reflexo- do mundo exterior. Basta pensar aqui no trabalho e na linguagem, formas básicas de objetivação da vida cotidiana. O trabalho aproxima-se da arte (artesanato), mas seu compromisso com a subsistência tolhe a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades artísticas humanas. A arte também aproxima-se da ciência, mas sua natureza fluida e mutável impede sua identificação com o reflexo universalizante e abstrato, próprio da atividade científica (SANTOS, 2.013, idem).

Mais adiante o autor deixa ainda mais clara diferenciação entre arte e ciência ao apontar que:

Na ciência o conhecimento é algo que o homem procura a partir das leis naturais e sociais que permeiam determinado “objeto”, enquanto na arte o conhecimento é algo que o homem concebe e recria a partir dos cinco sentidos. Assim, enquanto a ciência é a percepção do mundo que vale como conhecimento para humanidade, a arte é autoconsciência sobre a prática cotidiana. Enquanto o cientista sabe escolher dentre as pedras a melhor para determinado fim, o artista sabe como polir a pedra com suas mãos para que ela adquira uma forma que reflita as demais pedras e sua relação com a sociedade. Com efeito, a importância da arte enquanto autoconfirmação da humanidade, de um conhecimento que parte da realidade, mas que se desvincula desta, e por intermédio da necessária mediação do trabalho, confirmar-se como desejo humano de expor suas subjetividades; garantindo, por fim, a autoconsciência da espécie humana (idem, p.106).

Por fim, para a compreensão da totalidade em Lukács, categoria crítica, utilizada como lente de análise, reportou-se ao texto “Categoria da totalidade em *História e consciência de classe* de Gyorgy Lukács: uma aproximação às questões de

método no marxismo”, de Antônio Marcondes dos Santos Pereira, Karla Raphaela Costa Pereira, Frederico Jorge Ferreira Costa e Eduardo Ferreira Chagas.

Segundo Pereira, (2017, p.228), a partir da concepção de totalidade em Lukács, os fenômenos sociais da vida ou mesmo as questões legais, só têm sentido se as análises forem empreendidas com base na visão de mundo de totalidade. Lukács, aponta sobre a impossibilidade de se compreender a história enquanto processo unitário, desconectado da totalidade. Assim, percebe-se que os fenômenos sociais, só têm sentido na medida em que estão dialeticamente interligados ao devir social, de tal forma que revelam as formas ilusórias criadas pelas forças capitalistas, em prol da ideologia dominante. Para Lukács, o processo histórico não pode jamais ser desconsiderado.

Percebe-se que a totalidade é dotada de uma característica bastante relativa. Assim, não se pode dizer da existência de uma totalidade como verdade absoluta, mas é possível apontar que a totalidade tem estreita relação com as totalidades parciais; está literalmente relacionada ao tempo, espaço, ou seja, “o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegra-se, é limitado a um período histórico concreto determinado” (idem). Assim, o que é totalidade neste momento, tempos depois poderá não ser mais e o que não é, poderá vir a ser.

Ao observar o objeto a partir da visão de totalidade, o mesmo é analisado não apenas em fragmentos ou coisas isoladas e, com base naquilo que está imediatamente dado, mesmo que, reconhecidamente, a totalidade seja algo em constante mutação. Ressalta-se que Lukács, citado por Mészáros, apontou sua preocupação para com a totalidade da sociedade em contínuo movimento, em processo, da mesma forma que permite entender que a totalidade não está totalmente pronta, assim como não se revela como algo estático e nem como única, mas que é composta de muitos complexos.

Assim, se se quer compreender um fenômeno específico, isto não será possível sem realizar a compreensão das múltiplas conexões. Portanto, se o objetivo de uma pesquisa for, por exemplo, a compreensão de uma lei específica sobre a educação, enquanto totalidade, isto não será possível se não forem consideradas as múltiplas relações desta, com a política educacional do país, de outras leis que compreendem o processo histórico da política nacional e internacional sobre educação; dá mesma forma e com a mesma intensidade, não se pode desconsiderar, por exemplo, os movimentos sociais em defesa de uma causa, tais como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932; o Movimento de Educação popular de Paulo Freire, as lutas do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Marcha das Margaridas de 2019, etc.

Com o texto seguinte pretende-se clarificar a concepção de totalidade partindo da relação dialética entre as múltiplas categorias.

### **2.1. A relação dialética entre as categorias de singularidade, particularidade, universalidade e totalidade**

Na obra *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*, (LUKÁCS, 1.978), tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, já no prefácio, Lukács aponta que, por considerar a particularidade como categoria central da estética, começou a obra com estudo monográfico sobre a particularidade. Percebe-se que o autor ao longo da obra deixa claro que de acordo com a sua concepção, singularidade, particularidade e universalidade, mantém estreita relação entre ambas, não podendo ser compreendidas separadamente; uma está dialeticamente interligada à outra. Portanto, a categoria de singular só existe na relação que conduz ao universal e vice-versa.

Segundo o autor, mesmo que se possa falar de universalidade ou totalidade, estas abraçam, apenas aproximadamente os demais universos de uma ou outra singularidade, ou seja, qualquer singularidade liga-se, diretamente, a outras singularidades: coisas, fenômenos, processos ou até mesmo as leis que regulamentam toda uma sociedade. Levando-se em consideração que educação como direito, é o objeto de estudo desta pesquisa, não se pode deixar de apontar com base no pensamento de Lukács, que a política educacional do Brasil, assim como, de qualquer nação, na visão de totalidade, está dialeticamente interligada às muitas reformas e legislações educacionais, movimentos sociais, construídos e ocorridos, ao longo da história de uma nação.

Segundo a teoria de Hegel, apud Lukács, o que de novo surge na história, obviamente, no início trata-se de algo bastante simples, abstratamente universal, ou seja, que não é concreto, real ou verdadeiro, que só pode existir no pensamento, no mundo das ideias, cuja fundamentação ocorre por meio de conceitos gerais e que apenas lentamente, os traços concretamente particulares surgirão à luz do dia; “somente em seu curso, este processo se desenvolve como totalidade realmente concreta, possuidora de uma multilateral e complicada dialética de momentos universais e particulares” (LUKÁCS, 1.978, p. 45). De tal forma:

A primeira manifestação do novo mundo é inicialmente apenas a totalidade velada da sua *simplicidade*, ou seu fundamento universal. Ele afirma ainda que a consciência que compreende e vive o novo “sente a carência, na nova formação surgida, da difusão e da particularização do conteúdo. A particularização é o conteúdo do processo histórico” (idem, p.45).

Para Hegel a história tem relação direta com as paixões dos homens, esta, dominada pelos egoísmos e interesses particulares tais como aspirações, seja dos homens particulares ou grupos de homens, assim como a força imediata que move e concretiza a história. À luz desses postulados Lukács, cita Engels, o qual apontou:

É aqui decisivo o fato de que, mesmo se através de uma inversão idealista, afirme-se a grande verdade histórica de que estas lutas das paixões particulares e egoístas dos homens, na verdade, colocam diretamente em movimentos os eventos; mas que, no conjunto, nasçam e morram outros conteúdos, mais altos e mais universais do que aqueles que os homens colocaram imediatamente em jogo. Esta é a essência da teoria hegeliana da “astúcia da razão”. O interesse particular da paixão, portanto, é inseparável da atuação do universal. Pois é do particular e do determinado, bem como de sua negação, que nasce o universal (idem, p.46).

Assim, a partir da filosofia hegeliana, compreende-se que, na derrota do particular surge o universal, ou seja, no processo de negação da particularidade surge a universalidade. De tal forma, apontou Lukács, sempre que Hegel mantém-se fiel ao método dialético reforça-se a ideia de que são os homens quem fazem a sua história, por meio de seus interesses e das paixões humanas. No entanto, há uma crítica de Lukács em relação à posição de Hegel, ao apontar sobre seu idealismo objetivo em contraposição ao pensamento de Marx e sua concepção de trabalho, com certa finalidade. De acordo com as palavras de Lukács:

A consciência do homem que se coloca um objetivo – que é, como Marx indica no *Capital*, a *differentia specifica* do trabalho humano, o princípio substancial que o diferencia do “trabalho dos animais”- é aplicada acriticamente, esquematicamente, mistificatoriamente, à história. Quando em Hegel o espírito do mundo se torna o artífice e demiurgo da história, verifica-se uma generalização mistificatória daquilo que era, no trabalho humano, a real compreensão de sua essência concreta (idem, p.48).

Acerca disso, Lukács (idem, p.62-63), salienta o fato de que Hegel foi o primeiro na história a fundamentar logicamente a relação entre as categorias de

universalidade, particularidade e singularidade; para ele, estas categorias são o próprio processo como o resultado de um desenvolvimento. Ressaltou:

A singularidade como vimos, já é colocada quando se coloca a particularidade. Esta (a particularidade) é universalidade determinada; é portanto, a determinação referindo-se a si mesma, o determinado. E partindo deste ponto de vista, ele pode dizer: “a universalidade e a particularidade aparecem como os momentos de devenir da singularidade”. Daqui decorre, porém, ao mesmo tempo, que as singularidades- em sua real existência jamais podem ser concebidas independentemente do particular e do universal (idem, p.66).

Com base na citação anterior, ficou claro a compreensão da relação dialética entre a singularidade, particularidade e universalidade. Embora, aparentemente, a singularidade seja uma categoria independente, só faz sentido quando olhada com relação à particularidade e à universalidade. E, quanto ao universal, Hegel entende que seja o que é comum a muitos singulares; se algo tem valor para o universal, tem também valor para o particular e para o singular, mas, o contrário não é verdadeiro. O que vale só para o singular ou só para o particular, não tem o mesmo valor para o universal, assim, pode se apontar que o universal mantém domínio sobre o singular e o particular e, por outro lado, “o universal assume o particular e o singular *debaixo de si*, o singular assume em si o particular e o universal, o particular assume o universal” (LUKÁCS, 1.978, p.68).

Lukács (idem, 76), ressalta a importância da dialética de particular e universal, desenvolvida por Hegel, como algo de revolução democrática, para a própria sociedade, uma vez que este consegue desmascarar os interesses “das velhas classes dirigentes em representar os interesses de toda sociedade (o universal), quando ela pretendia realizar tão somente os seus interesses de classe (o particular)”. Com o movimento da dialética entre as categorias do singular, particular e universal, há uma tendência de que “a nova classe revolucionária, ao contrário deve se apresentar – ainda que, naturalmente, ela combata sobretudo pelos próprios interesses de todos os prejudicados pelo *ancien regime* (o universal) (idem), por meio de uma revolução parcial.

Assim, compreende-se que a revolução parcial ocorre com parte da sociedade civil que atinge o domínio, o poder, partindo da sua situação particular. No entanto, isto somente será possível por meio de um entusiasmo de si sobre a massa, quando atinge a sociedade de modo geral. De tal forma, este movimento pode ser reconhecido como universal. São os interesses da maioria que estão em jogo; “um momento no qual ela é

realmente a cabeça e o coração da sociedade” (LUKÁCS, 1.978, p.77). Em nome dos direitos universais, uma classe particular pode requerer para si o domínio universal.

Segundo Lukács (idem), Marx, critica Hegel sobre a sua concepção em relação ao problema do universal, assim como, pelo fato de que o problema da universalidade interpretada de forma errada tem influência direta na defesa do capitalismo. Para Marx, somente é possível chegar à universalidade, no momento em que a ciência for capaz de refletir a realidade com todos os seus complexos e proporções, levando-se em conta o tempo histórico e sistemático, ou seja, é preciso “elevar a conceito o movimento concreto” (LUKÁCS, 1.978, p.87-88).

É da própria realidade que deve surgir a universalidade, por meio das ciências autênticas, levando-se em conta as condições econômicas, sociais e política da sociedade, enfim, as condições estruturais e as modificações históricas, das quais também se formulam com intuito de atender ao maior número possível de pessoas, leis que se ocupam de toda a universalidade do processo, mas que, ao mesmo tempo há condições de retornar aos fatos singulares da vida. De tal forma, verifica-se, a preocupação de Marx, citado por Lukács (1.978, p.88), de que a universalidade, seja um conceito construído a partir da realidade e com retorno à realidade; trata-se da “da dialética concretamente realizada de universal, particular e singular” (idem).

Em Marx, as categorias do universal e particular, estão diretamente relacionadas a uma determinada situação ligada tanto ao social quanto aos fatores da estrutura econômica. Da mesma forma é preocupação de Marx analisar a influência dos fatores históricos como meio de modificação da dialética entre estas categorias. Assim, chega-se à conclusão de que não há nada de estático quando se pensa em universal ou particular, pelo contrário, aponta-se que é relativizada a dialética do universal e do particular, chegando-se ao ponto de compreender que em determinadas situações, o universal mantém a hegemonia, mas em outras o universal torna-se particular e em alguns casos ainda, “pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade ou vice-versa” (LUKÁCS, 1.978, p.92). De tal forma, para Marx e seu método dialético a história, a sociedade e a economia representam um processo unitário, portanto, as partes são inseparáveis. A base econômica é a principal dentro da estrutura social, haja vista que ela é quem direciona as ações de toda uma sociedade, embora haja uma constante polêmica no sentido dessa separação mental, totalmente contrária quando se luta por uma visão de totalidade.

Da mesma forma que a universalidade é relativa, também o é a singularidade; esta, quando vista como ponto inicial, apresenta-se como rica de determinações, principalmente quando vista como o elo de uma ação de educação dialética, na qual as leis da universalidade voltam-se à singularidade como final do processo do pensamento, ou seja, o movimento dialético permite que o desenvolvimento à universalidade, retorne à singularidade da vida, no movimento de ir e vir, sem jamais esquecer o desenvolvimento histórico social, em um movimento ininterrupto de transformações. A citação a seguir é relevante para a compreensão da não estaticidade do universal e do particular, a saber:

De fato, o processo de tal aproximação é essencialmente ligado à dialética de particular e universal: o processo do conhecimento transforma ininterruptamente leis que até aquele momento valiam como as mais altas universalidades em particulares modos de apresentação de uma universalidade superior, cuja concretização conduz muito frequentemente, ao mesmo tempo, à descoberta de novas formas da particularidade como mais próximas determinações, limitações e especificações da nova universalidade tornada mais concreta. Esta última, portanto, no materialismo dialético, não pode jamais, fixar-se como sendo o coroamento definitivo do conhecimento como ocorreu mesmo em dialéticos tais como Aristóteles e Hegel, mas exprime sempre uma aproximação, o mais alto grau de generalização obtido em cada etapa da evolução (LUKÁCS, 1.978, p.103).

Tanto o singular, quanto o particular e o universal, serão melhores compreendidos se estiverem quanto mais próximos da realidade, assim como suas leis e contradições. Da mesma forma, quanto mais adequada for a compreensão da universalidade, mais adequada será a compreensão da singularidade. Ressalta-se que a teoria mais apropriada à compreensão da singularidade em uma “situação política, social e econômica, é ligada inseparavelmente, nos clássicos do marxismo-leninismo, com a descoberta e aplicação das leis mais universais do desenvolvimento histórico” (LUKÁCS, 1.978, p.105).

A crítica de Lukács a Hegel e Feuerbach também recai, sobre o fato de que esses não deram conta de resolver o problema da singularidade, haja vista que, “Hegel fez desaparecer idealisticamente o ser do singular, ao passo que Feuerbach limitou-se de modo sensualista- a sua imediaticidade” (LUKÁCS, 1978, p.106). Para Lukács, a singularidade não pode ser compreendida isoladamente da particularidade e universalidade. De acordo com suas palavras:

O universal só existe no singular, através do singular. Todo singular é (de um modo ou de outro) universal. Todo universal é (partícula ou

aspecto, ou essência) do singular. Todo universal abarca apenas de um modo aproximado, todos os objetos singulares. Todo singular faz parte incompletamente, do universal, etc. Todo singular está ligado, por meio de milhares de transições, aos singulares de um outro gênero (objetos, fenômenos, processos), etc. Já aqui há elementos, germes, do conceito da necessidade, da relação objetiva na natureza, etc. O casual e necessário, o fenômeno e a essência, já se encontra aqui (LUKÁCS, 1.978, p.109).

A citação anterior reforça a relação que há entre as categorias de singularidade e universalidade, no entanto, ressalta-se a relação que o movimento do singular ao universal conta sempre com a mediação pelo particular. Esta é a categoria apontada com o membro intermediário real, seja na realidade objetiva quanto no pensamento, com características bem determinadas. Portanto, se se pretende a formação do homem pautado na universalidade, na totalidade, vale apontar o que é defendido por Lukács (1.978, p. 120), “o ser é singular e o pensamento é universal, o pensamento não pode jamais expressar adequadamente o ser”. Assim, quando se quer formar um homem universal, é preciso investir na formação do pensamento e não apenas do ser.

Com este texto, espera-se ter contribuído para com a compreensão da categoria de totalidade de György Lukács, haja vista que, para o mesmo, o mundo e seus fenômenos são melhores interpretados quando levados em conta os múltiplos complexos e as múltiplas relações. Portanto, não há uma verdade única, não há um único pensamento certo; o mundo, as pessoas e os fenômenos, podem ter diversas interpretações, que dependem do tempo, do espaço, das condições e da própria visão de mundo de quem analisa. Na sequência, pretende-se focar as reflexões com intuito de afinar a compreensão da categoria de totalidade de György Lukács, como visão de mundo para análise crítica.

## **2.2. Totalidade lukacsiana: categoria crítica como visão de mundo**

Segundo Lukács, (2.003, p.76-77), os fenômenos sociais da vida ou mesmo as questões legais, só têm sentido se as análises forem empreendidas com base na visão de mundo de totalidade. No entanto, é natural que uma análise tenha como ponto de partida as determinações mais simples, porém, com foco na totalidade. De acordo com suas palavras:

Somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elemento do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade. Esse conhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista) que acabamos de caracterizar, para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade. Essa totalidade concreta não é de modo algum dada imediatamente ao pensamento. “O concreto é concreto” diz Marx, porque é síntese de várias determinações, portanto a unidade do múltiplo (LUKÁCS, 2.003, p76-77).

Marx (2.015, p.187), ao tratar sobre “O método da economia política”, apontou que a totalidade, o todo, “é um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação”, ou seja, a análise parte do real abstrato, imediaticidade, com foco no real concreto, o qual pode ser entendido como o resultado de um todo pensado e articulado com as múltiplas variações. Portanto, percebe-se que Lukács pauta sua reflexão em Marx a fim de compreender a realidade como multiplicidade de determinações, a realidade é posta a partir das múltiplas conexões de fenômenos, situações, etc. De acordo com as palavras de Neto:

A totalidade concreta como totalidade de pensamento; “como uma concreção de pensamento” é na realidade de acordo com Marx, um resultado do pensar, do conceber idealmente o movimento do real; o concreto que se manifesta como processo de síntese; como produto e, não como ponto de partida, ainda que seja “o ponto de partida da intuição e da representação” (NETO, 2.017, p.233).

Segundo Neto (idem), esta concepção de Lukács, em que aponta a totalidade concreta, difere-se em muito do que se pode chamar de materialismo vulgar, ou seja, aquele que acredita ser possível chegar ao conhecimento de um fenômeno, desconsiderando a perspectiva de totalidade, a multiplicidade de determinações sociais, como se fosse possível desconsiderar as categorias temporais ou fatos sociais. Com o desenvolvimento do método dialético, a totalidade enquanto categoria fundamental da realidade é determinada pelas múltiplas inter-relações da unidade orgânica, entre as partes e o todo, dialeticamente. Diante disso, ressaltou Lukács para o fato de que na *lógica* de Hegel “a relação do todo com as partes constitui a transição dialética da existência da realidade” e que “nesse contexto, a questão acerca da relação do interno e do externo também é tratada como problema da totalidade” (LUKÁCS, 2.003, p. 79, apud PEREIRA, 2017, p.234).

Com base no método dialético e na categoria da totalidade, Lukács apontou sobre a impossibilidade de se compreender a História enquanto processo unitário, desconectado da totalidade. Para o autor:

A questão da compreensão unitária do processo histórico surge necessariamente com o estudo de cada época e de cada setor parcial, entre as coisas. E é aqui que se revela a importância da concepção dialética da totalidade pois, é inteiramente possível que alguém compreenda e descreva de forma correta os principais pontos de um acontecimento histórico, sem que por isso seja capaz de compreender esse mesmo acontecimento naquilo que ele realmente representa, em sua verdadeira função no interior do conjunto histórico ao qual pertence, isto é, sem compreendê-lo no interior da unidade do processo histórico (LUKÁCS, 2.003, p.83).

A partir da totalidade como categoria fundamental para a compreensão da realidade, percebe-se que os fenômenos sociais têm sentido na medida em que estão dialeticamente interligados ao devir social, de tal forma, permite-se perceber as formas ilusórias que surgem pelas forças capitalistas, em prol da ideologia dominante. Assim, de acordo com Pereira, (2.017), a fim de libertar-se dessas ilusões, é necessário, “romper com esse “véu para se chegar ao conhecimento histórico”, porque “as determinações reflexivas das formas fetichistas de objetividade têm por função justamente fazer aparecer os fenômenos da sociedade capitalista como essência supra-históricas”” (LUKÁCS, 2003, p. 86 apud PEREIRA, 2.017, p.235).

Portanto, desconsiderar o método dialético nas pesquisas científicas, desconsiderar a totalidade histórico-social, relação entre o fenômeno de estudo e o caráter histórico no processo social é o mesmo que ocultar as ilusões fetichistas que tendem a encobrir as realidades defendidas pelos interesses capitalistas. Assim (idem, 2.017, p.236), “o método dialético e sua concepção de totalidade apresentam-se “como conhecimento real” do que ocorre no conjunto do processo social”, reforçando a concepção de Lukács, segundo o qual, “o método dialético, ao mesmo tempo que rompe com o véu da eternidade das categorias, rompe seu caráter reificado para abrir caminho ao conhecimento da realidade” (LUKÁCS, 2.003, p. 87), segundo o qual:

A economia, diz Engels em comentário à *Crítica da economia política*, de Marx, “não trata de coisas, mas de relações entre as pessoas e, em última instância, entre classes; mas essas relações estão sempre *ligadas a coisas e aparecem como coisas*”. Com esse conhecimento, o método dialético, e sua concepção da totalidade, manifestam-se como conhecimento real do que ocorre na sociedade. A relação dialética das

partes com o todo podia ainda aparecer como simples determinação mental e metódica, em que as categorias verdadeiramente constitutivas da realidade social não aparecem mais do que nas determinações reflexivas da economia burguesa, e cuja superioridade sobre estas últimas seria, por conseguinte, apenas um assunto metodológico. No entanto, a diferença é bem mais profunda e fundamental. Pois o fato de que em toda categoria econômica se revela uma determinada relação entre os homens num determinado nível de sua evolução social e de que essa relação se torna consciente e conceitual faz com que o movimento da sociedade humana possa, enfim, ser compreendido em suas leis internas e, ao mesmo tempo, como produto dos próprios homens e das forças que surgiram de suas relações e escaparam de seu controle (LUKÁCS, 2.003, 87-88).

Para György Lukács, o processo histórico não pode jamais ser desconsiderado, aliás, este, tem grande influência no desenvolvimento do ser humano, como bem apontou Newton Duarte, em seu texto, “Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica” quando, o mesmo, reporta-se à obra *Estética*, (LUKÁCS, 1.966), na qual, o filósofo húngaro, “abordou o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, na ótica do surgimento e diferenciação, partir da vida cotidiana, de esferas superiores de objetivação humana, como ciência e arte”.

Segundo Duarte (2017, p.03):

Lukács considerava esse processo como um efetivo e irreversível enriquecimento ontológico do ser humano, o que não significa que ele desconsiderasse a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte. Mas o filósofo húngaro distinguia essa alienação resultante de relações sociais historicamente superáveis, do caráter humanizador que essas esferas de objetivação têm para o gênero humano. Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir parte ineliminável do ser da humanidade no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos. Em outras palavras, é preciso distinguir aquilo que deva ser suprimido no processo de superação da lógica societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento (idem).

Na obra *O conceito de dialética em Lukács*, de István Mészáros, (2013), no texto “Totalidade e mediação”, o autor ressalta que “as categorias centrais da dialética de Lukács são os conceitos intimamente inter-relacionados de “totalidade” e “mediação””. Meszáros também ressaltou que foi na obra *História e consciência de classe* que Lukács conseguiu levantar o problema da totalidade concreta, ao destacar que:

Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo em relação às partes, constitui a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova (MÉSZAROS, 2013, p.57).

Lukács, após fazer sua crítica em relação ao “ponto de vista do indivíduo”, da teoria burguesa, aponta que “a totalidade (do objeto), só pode ser determinada se o sujeito que a determina é ele mesmo uma totalidade” (idem). Para o autor, a totalidade concreta está pautada na própria realidade. Segundo suas palavras, “a totalidade concreta é a categoria fundamental da realidade e a concretiza como processo histórico-social” (*gesellschaftliches Geschehen*) (idem, p.58). No entanto, o filósofo húngaro, é cuidadoso para não cair no engodo da defesa ingênua de extremos, seja da totalidade ou da imediaticidade. Em ambas as situações, há riscos eminentes. Segundo o mesmo:

O culto direto da totalidade, a mistificação da totalidade como imediaticidade, a negação das mediações e interconexões complexas de umas com as outras só podem produzir um mito e, como provou o nazismo, um mito perigoso. O outro extremo da separação não dialética, ou o culto da imediaticidade e a negação da totalidade, das interconexões objetivas entre os complexos individuais, também é perigoso e produz a desorientação, a defesa da fragmentação, a psicologia da insignificância de nossas ações, rejeição cínica da atividade inspirada pela moral e a aceitação impotente de nossas condições, por mais inumanas que sejam. Não surpreende que Lukács rejeite os dois extremos (idem).

Portanto, percebe-se que a totalidade é dotada de uma característica bastante relativa. Assim, não se pode dizer da existência de uma totalidade como verdade absoluta, mas é possível apontar que a totalidade tem estreita relação com as totalidades parciais; está literalmente relacionada ao tempo, espaço, ou seja, “o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegra-se, é limitado a um período histórico concreto determinado” (idem).

Ao observar o objeto a partir da visão de totalidade, o mesmo, é analisado não apenas em fragmentos ou coisas isoladas e com base naquilo que está imediatamente dado, mesmo que, reconhecidamente, a totalidade seja algo em constante mutação. Lukács, citado por Mézáros, apontou sua preocupação para com a totalidade da sociedade em contínuo movimento, em processo, da mesma forma que permitiu entender que a totalidade não está totalmente pronta, assim como não se revela como algo estático e nem como única, mas que é composta de muitos complexos.

Percebeu-se, nas reflexões de Mészáros (idem, p.67) que, para Lukács, as determinações sociais, estão diretamente relacionadas à situação histórico-concreta, a qual determina os limites das realizações pessoais, assim como, em sua perspectiva, “o fator dominante nunca deixou de ser a defesa incessante- por mais que fosse “fundada no dever ser”- dos valores e dos objetivos socialistas finais”. Mészáros (idem, p.70), conclui o seu texto, “Totalidade e mediação”, ressaltando a relevância de se investir na não fragmentação, na não dualidade, mas, pelo contrário, na “interpenetração de teoria e política; teoria e prática, em todas as esferas da atividade humana, ou seja, “a tarefa da democratização é uma democratização e uma reestruturação radical de todas as estruturas sociais, e não o reagrupamento utópico das hierarquias existentes” (idem). Assim, compreendeu-se que a totalidade do pensamento tem relação direta com o encontro de sua essência e, esta, não se manifesta de forma imediata, mas, pautada em análise crítica, científica, como em apontado por Kosik:

A compreensão da dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 2010, p.50, apud RICTER, 2.012, p.239).

Portanto, compreende-se, tomando como base o materialismo, é possível chegar à realidade concreta, mas não de forma definitiva; a verdade é apenas provisória. Portanto, uma verdade defendida por uma tese, pode ser derrubada com o surgimento de outra tese. Por outro lado ressalta-se que tal verdade, não surge da imediaticidade, mas de muita pesquisa e olhar crítico no sentido de apreender o que está oculto e sempre por meio de alguma mediação e, nesse sentido, adota-se como mediação ou lente de análise a categoria de totalidade, para a qual, faz-se necessário compreender os movimentos sociais, culturais e legais para a compreensão da política educacional do Brasil, no tocante à defesa da educação co direito humano e o direito à educação.

### **3. Desvelamento da pedagogia lukacsiana: o movimento para a construção do ser social**

Lima, (2.009, p. 97), em seu texto, “Examinando o complexo da educação à luz da análise das categorias trabalho e reprodução social”, ressalta que, segundo Lukács, “o trabalho é concebido como com fundamento do ser social”. Pela capacidade que o

homem tem de produzir além daquilo que precisa para sobreviver, “o trabalho inaugura um processo de complexificação que alarga o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas de satisfazê-las” (LIMA, idem), de tal forma que os complexos sociais, por meio de relações bastante complexas, podem constituir como forma de uma totalidade social.

Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes, responsáveis pela supervisão editorial, Prefácio e Notas da obra *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*, (LUKACS, 2010) ainda na introdução da obra, revelam o “entendimento de que a realidade deve ser transformada e não simplesmente manipulada e gestada”, no entanto, há necessidade de um novo olhar, nova perspectiva. O ser não pode visto apenas de forma fragmentada, mas compreendido em sua “totalidade concreta”, o que Lukács vai chamar “complexos de complexos”, ou seja, há constante “interação dos elementos no interior de cada complexo” (FORTES, 2010, p. 22). Nessa nova perspectiva, cada complexo somente pode ser compreendido de forma articulada, reciprocamente, a outras categorias. Portanto, para compreender o ser social, faz-se necessário compreender a sua dinâmica de complexos e totalidade. Sob este ponto de vista, é possível apontar que o ser da esfera social, mantém relação direta com as esferas inorgânicas e orgânicas, nas compreensões lukcsianas. De acordo com os autores:

O salto ontológico representado pelo trabalho ao mesmo tempo que funda e constitui a sociabilidade, liga-a inelutavelmente à natureza orgânica e inorgânica. O que equivale dizer que o processo de humanização ou socialização do homem não pode nem poderá mais prescindir das esferas do ser orgânico e inorgânico. Isso constitui para Lukács uma das novidades centrais do pensamento marxiano, pois sua filosofia rechaça a ideia tradicional de separação entre natureza e sociedade. Toma os problemas pertinentes à natureza na sua efetiva inter-relação com a sociedade, portanto, não como antíteses que se excluem mutuamente, mas como inter-relações entre complexos distintos que se formam e se modificam numa relação de determinação reflexiva. Nas palavras de Lukács, ocorre a “dupla determinação de uma insuprimível base natural de uma ininterrupta transformação social dessa base” (FORTES, 2010, p. 24).

Compreende-se, à luz do pensamento de Lukács, que ao determinar a essência do ser social, não se deve desconsiderar a relação direta entre os três grandes tipos de ser (a natureza inorgânica, orgânica e a sociedade). Somente a partir da compreensão dessa relação é possível construir ou refletir sobre o problema ontológico do ser social. De acordo com suas palavras:

O ser humano pertence direta e – em última análise- irrevogavelmente também à esfera do ser biológico, que em sua existência, sua gênese, transcurso e fim dessa existência funda-se ampla e decididamente nesse tipo de ser, e de que também tem de ser considerado como imediatamente evidente que não apenas os modos de ser determinados pela biologia, em todas as suas manifestações da vida, tanto interna como externa, pressupõem, em última análise, de forma incessante, uma coexistência com a natureza inorgânica, mas também que, sem uma interação ininterrupta com essa esfera, seria ontologicamente impossível, não poderia de modo algum desenvolver-se interna e externamente como ser social (LUKÁCS, 2.010, p. 36).

Segundo Lukács (2010, p. 37), não há condições de se conhecer a totalidade por completa; são múltiplos os elementos das possíveis decisões, assim como suas consequências. Da mesma forma, a imediatidade do cotidiano pode revelar-se de maneira distorcida, assim, encobrir o essencial no plano ontológico, que geralmente é projetado de forma precipitada e estranha ao ser, o que tende a causar confusões em relação ao próprio ser. Muitas noções mostram-se falsas no desenvolvimento da práxis social, que em Kosik, (1.969), surge como a pseudoconcreticidade. Segundo ele:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas de modo inadequado, parcial, ou apenas, sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1.969, p.11).

Assim, compreende-se que, se se tem como objetivo chegar à visão de totalidade sobre certo fenômeno, não será possível por meio de visão fragmentada ou imediatista, mas requer a capacidade de pensar, olhar criticamente para o objeto de análise; há necessidade de livrar-se da pseudoconcreticidade, apontada por Kosik (1.969).

Lukács (2.010, p. 38) aponta a categoria ideologia, diferente do senso comum, que compreende ideologia como uma falsa consciência, falsa realidade, ao pautar-se em Marx que a determinou, no prefácio de *Para a crítica da economia política* como formas “nas quais os seres humanos se conscientizam desse conflito”, ou seja, uma consciência que emerge dos fundamentos do ser social. Assim, a ideologia, está diretamente

relacionada ao agir prático e comum dos sujeitos de uma sociedade. Segundo o autor, a grande maioria das pessoas de uma comunidade segue as normas prescritas para o convívio de certa sociedade, tais como as normas legais, relacionadas aos direitos e obrigações, cumprimento das regras de trânsito, obrigatoriedade de matricular os filhos na escola, dentre outras normas que regularizam a vida em sociedade. Portanto, com base em Lukács (2.010, p.47), só uma pequena minoria da sociedade foge às regras sociais, ou seja, para a grande maioria é mais comum que as normas legais, sejam seguidas voluntariamente. Portanto, as atitudes de uma pessoa ou de um grupo de pessoas estão interligadas aos interesses de uma coletividade e o interesse individual não pode sobrepor-se aos interesses da coletividade, da sociedade.

De tal forma, uma vez que o ser humano pertence à coletividade, indivíduo e sociedade, natureza e sociedade, tal característica é de impossível separação, mesmo no pensamento. No entanto, já foi reconhecido por Marx que o desenvolvimento do homem ocorre como processo e na medida em que se desenvolve o processo do devir humano, no desenvolvimento do homem, traz como consequência o que ele chama de recuo das barreiras naturais. Ao reportar-se a Marx, ressalta-se:

Fala-se de um recuo, não de um desaparecimento das barreiras naturais, jamais sua supressão total. De outro lado, porém, jamais, se trata de uma constituição dualista do ser humano. O homem nunca é de um lado essência humana, social, e de outro, pertencente à natureza; sua humanização, sua socialização, não significa uma clivagem de seu ser em espírito (alma) e corpo (LUKÁCS, 2.010, p. 42).

Tomando-se como base a citação anterior, reconhece-se que embora o trabalho seja a categoria reconhecida por Lukács, como a fundante do ser social, sabe-se também que contribui para a desnaturalização ou humanização do homem, haja vista, a questão dos recuos das barreiras naturais, tão bem defendida pelo autor. Portanto, percebe-se que o ser social, é formado ontologicamente a partir do domínio intelectual e científico partindo sempre das tentativas de esclarecimento da práxis. No entanto, é preciso superar a imediatidade e para tanto, há dependência do conhecimento científico, como aponta Lukács, (2.010, p. 60), ou seja, o empenho para a produção do conhecimento.

Lukács defende a ideia de desantromorfização, como recurso de formação humana. Assim, se o intuito dessa pesquisa é a apropriação do pensamento de Lukács, em relação à sua concepção de educação, à formação humana, importa reconhecer o

sentido do vocábulo “antropomorfização”. Nicola Abbagnano, (2014, p. 77), também contribui para esta compreensão em sua obra *Dicionário de Filosofia*. Ao tratar sobre o vocábulo “antropomorfismo”, “indica-se com este nome a tendência a interpretar todo tipo ou espécie de realidade em termos de comportamento humano ou por semelhança ou analogia com esse comportamento” (ABBGNAMO, 2014, p. 77), ou seja, a tendência de dar aos objetos, animais e/ou coisas, sentidos que são específicos dos seres humanos. Um exemplo bastante claro é quando uma pessoa circula pelas ruas de uma cidade, levando em um carrinho de bebê seu cachorro, com todos os cuidados e diálogos como se estivesse cuidando ou falando com seu filho; outro exemplo bem comum de antropomorfização são as fábulas, em que o autor dá “voz” aos personagens, animais, como se fossem figuras humanas. Como por exemplo, cita-se a passagem a seguir da fábula *O burro juiz, da obra*, de Monteiro Lobato, a saber:

Disputava a galha com o sabiá, afirmando que a sua voz valia a dele. Como as outras aves rissem daquela pretensão, a bulhenta matraca de penas, furiosa, disse: \_\_Nada de brincadeiras. Isto é uma questão muito séria, que deve ser decidida por um juiz. Canta o sabiá, canto eu, e a sentença do julgador decidirá quem é o melhor artista. Topam?.

Percebe-se que nessa passagem da fábula que Monteiro Lobato deu fala aos personagens galha, sabiá e burro, como se fossem humanos; uma fantasia. No entanto, o que Lukács propõe é exatamente o contrário. Ele defende a necessidade da desantropomorfização como meio da formação humana, ou seja, mesmo que se parta da imediatidade, do senso comum, é preciso que o homem se liberte das fantasias para o reconhecimento do ser real. É preciso que alcance o pensamento pensado, a totalidade concreta. De acordo com suas palavras:

Nessa questão importa lembrar que a desantropomorfização é e continuará sendo um dos mais importantes e indispensáveis meios para o conhecimento do ser como ele realmente é como ele é em si, como foi e como permanece sendo. Tudo o que aparece inseparavelmente ligado à relação imediata do respectivo objeto de conhecimento com o ser humano real que percebe, e que determina não apenas suas qualidades legítimas, objetivas, mas também a peculiaridade dos órgãos de percepção humanos (incluindo o pensamento imediato) precisa passar para o plano de fundo, como fenômeno (ou eventualmente até mera aparência) nesse processo de desantropomorfização. Deixa, desse modo, seu lugar para os momentos realmente existentes em si, e capacita o ser humano em relação a si, e capacita o ser humano a perceber o mundo como ele é em si, independente dele. Tal domínio da realidade pelas práxis humana, tendo como ponto de partida o trabalho,

jamais teria existido realmente sem essa abstração do ser humano em relação à própria imediatidade. Esse processo, em grande parte inconsciente, iniciou-se já nos mais rudimentares estágios do trabalho, e paulatinamente tornou-se um meio universal de domínio do homem sobre seu ambiente, instrumento adequado daquilo que distingue o trabalho, como adaptação ativa do homem ao seu ambiente, de qualquer adaptação pré-humana. (...) precisamente desantropomorfização é um momento de decisiva importância para a humanização, para o recuo das barreiras naturais em seu processo social reprodutor como indivíduo e como gênero (LUKÁCS, 2.010, p. 61).

Ele ressalta a importância da adaptação ativa do homem ao seu ambiente, como meio de formação do homem como ser social, ou seja, parte da práxis, para a qual não exige de uma abordagem histórica e processual da formação do ser humano, e se aproxima do que Marx chamou de “o recuo das barreiras naturais” (LUKÁCS, 2010, p. 72). Percebe-se uma contínua busca pela conquista da generidade humana, compreendida como qualidade básica de cada ente. No entanto, a formação não pode ser algo estagnado, pelo contrário, “a superação do mutismo elementar pode se tornar a base ontológica e o critério dos esforços humanos para adquirir consciência em sua universalidade e a realidade efetiva” (LUKÁCS, 2.010, p. 74). O desenvolvimento dessa generidade já foi apontado por Marx, como algo essencial para a formação do ser social, denominado de salto ontológico.

Mais precisamente, o que Lukács (2.010, p. 79-80), chama de o salto ontológico, está diretamente relacionado à transformação da adaptação passiva do ser, à adaptação ativa, momento em que há uma nova maneira de generidade, além do imediatismo biológico. No entanto, ressalta-se que no salto ontológico, uma esfera não exige a existência da outra, pelo contrário, “existe também no salto entre natureza inorgânica e orgânica” (idem). No desenvolvimento do homem, impera uma relação dialética entre as esferas. Portanto, homem, sempre será um ser, também, dotado com as características de um ser natural, mas deve prevalecer a busca pelo ser social, o que ocorre de certa forma por um longo e lento período de socialização, para os quais concorrem diretamente o trabalho e a práxis humana, “fazendo com que a relação sujeito-objeto se torne cada vez mais forte e, simultaneamente, de forma mais intensa, uma categoria na vida humana” (LUKÁCS, 2.010, p. 82).

Reitera-se: outra característica própria, que contribui para a formação humana, para a qual, Lukács, toma como aporte o próprio Marx, é a linguagem. Segundo suas palavras:

A linguagem é tão velha quanto a consciência- a linguagem é a verdadeira consciência prática que existe para outras pessoas, portanto primeiro também para mim mesmo, e a linguagem nasce, como consciência, somente da precisão, da necessidade da relação com outras pessoas (LUKÁCS, 2.010, p. 83).

A possibilidade da linguagem está além dos meros sinais, de sua atuação imediata, de cada situação dada; está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento do ser social; a linguagem contribui, “como fundamento objetivo de toda generidade no nível do ser da sociabilidade” (LUKÁCS, 2.010, p. 90). O homem participa de um devir da sociedade, para a qual não se separa desenvolvimento do indivíduo e do conjunto da sociedade, em que todos os atos humanos, são determinados em consonância com os interesses coletivos, portanto, compreende-se “que a generidade socialmente fundada nos seres humanos já não pode ser muda” (idem, p. 99). Os processos dinâmicos dos complexos da práxis humana, são de suma importância, para o desenvolvimento da sociedade, da sua economia, das suas características específicas, sempre pautados em realidades “sócio-historicamente determinada da individualidade humana” (idem, p. 102).

O filósofo húngaro aponta que a superação do mutismo é a condição básica para o surgimento de uma nova generidade humana; superação essa que ocorre por de um processo contínuo de formação humana e transformações. No entanto, não se pode esquecer que as experiências empíricas, o passado pode contribuir para a construção e atuação no presente, o que também pode estar associado à necessidade, uma característica exclusivamente do ser humano, ou seja, o homem desenvolveu a capacidade de caçar, pescar, preparar seu alimento, de buscar proteção, porque tais ações atendem às necessidades de sobrevivência humana, no entanto, diferente de outros animais, essa ação de homem, é feita de forma pensada, planejada, a partir de uma determinada necessidade. Assim, “a generidade humana supera desde o início essa imediatidade, por isso necessita sempre de atos mediadores conscientes, para em geral poder funcionar” (idem, 2.010, p.115). Portanto, aponta-se que o ser humano não resume apenas no ser com característica de um ser isolado, mas a tendência é que, trata-se de um processo que parte da individualidade para a sociabilidade.

O desenvolvimento do ser humano tem como princípio básico a sua história, sua gênese, assim como, seu ser presente, dialeticamente, relacionados. Esse é um princípio fundador central do método marxiano que, “até agora não conseguiu tornar-se um método coerente de todas as ciências, nem no interior do próprio marxismo” (idem,

2.010, p. 150). Reporta-se a Engels para considerar a negação da negação, como um processo de desenvolvimento do homem. Segundo ele:

Cada momento da práxis é precedido por uma decisão alternativa, cuja preparação se desenrola de modo tal que o homem que atua é obrigado a extrair, pela análise de cada situação em que se encontra, uma “pergunta” que determina sua futura ação, para a qual, por sua vez, tenta dar uma “resposta”. A constituição da vida cotidiana e a linguagem que a torna consciente têm como consequência que essa “resposta” geralmente também se expressa tanto na confirmação quanto na negação da pergunta (LUKÁCS, 2.010, p. 161).

O conhecimento, que por sua vez, também está relacionado à negação da negação, é algo, de suma importância, quando se quer desenvolver uma determinada ação. Cita o autor, por exemplo, “se uma pedra deve ser polida ou apenas utilizada para determinado fim do jeito como está, isso exige certo conhecimento de sua verdadeira constituição- em –si; o trabalho mais primordial seria impossível sem conhecimento” (LUKÁCS, 2.010, p. 161-162). Assim, com base em Lukács, compreende-se a relação da formação do homem a qualquer outro processo de trabalho, haja vista que, para a realização de um trabalho, há necessidade de certo domínio técnico, o que Saviani, vai chamar de competência técnica, ao abordar sobre o compromisso político do professor para o cumprimento da essência do seu papel como educador. De acordo com suas palavras: “ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão de técnica e o compromisso sem competência, é descompromisso” (SAVIANI, 2.008, p.53). De tal forma, compreende-se que para a execução de qualquer trabalho, há necessidade de que o homem tenha o domínio da competência técnica, o domínio das ações para desenvolvimento de tal trabalho. Ressalta-se que não está se falando de competência técnica, no sentido da pedagogia das competências que, na visão de Saviani,

Apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2.010, p.437).

Diferente da ideia de preparação para o trabalho, defendida na pedagogia das competências e criticada por Saviani, a ideia de trabalho como categoria fundante do ser

social, defendida por Lukács, relaciona-se diretamente ao pensamento de (MARX, 2.015, p.159), ou seja, não se trata de trabalho específico, assalariado, fruto da divisão do trabalho no mundo moderno, mas do trabalho ontologicamente relacionado à práxis social, socialização, formação, trabalho geral, como ação histórica do homem, ou seja, educação do homem em sua totalidade, preparação para vida. De tal forma, resulta-se a negação da negação.

Ressalta-se que a negatividade é apenas o início da formação do homem enquanto sujeito, haja vista que, conforme Lukács (2.010, p. 162), a objetividade é alcançada por meio de um processo de formação, ou seja, ocorre por meio de complexos no interior de outros complexos. Trata-se de uma formação em processos em que o homem vive em contínua transformação, portanto, a negação da negação também está presente o tempo todo. Por exemplo, se o não saber, é uma negação; deixar de não saber, é negação da negação. Se o não saber ler, é uma negação da educação como direito humano, deixar de não saber ler, é uma negação da negação. Assim, percebe-se a relevância da negação da negação como meio de formação humana.

Percebe-se, em Lukács, que por meio do processo contínuo de negação da negação, ocorre o recuo das barreiras naturais, o que para Márx, é “um dos momentos centrais do desenvolvimento humano, acarreta precisamente o desdobramento universal desses momentos casuais no âmbito de toda a conduta de vida do homem” (LUKÁCS, 2.010, p. 203). No entanto, “no ser social surgem inevitavelmente, com frequência, pores teleológicos e seus preparativos, para estreitar ainda mais o espaço de tais casualidades” (LUKÁCS, 2.010, p. 208). Vale ressaltar que para Abbagnano, (2.014, p.1.110), teleologia, é um termo “criado por Wolff, para indicar a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas”, ou seja, a finalidade, o objetivo das ações. Assim, ressalta-se que em Lukács, ao atender uma necessidade, outras surgirão e ao homem como ser social, cabe o papel de superar tais necessidades. Esta é a razão de o mesmo estar em constante formação humana, haja vista que a cada necessidade nova, ele empreenderá trabalho para sanar tais necessidades e se, o trabalho é categoria fundante do ser social, a cada necessidade atendida, supõe-se que o homem esteja mais socializado, mais humanizado, mais emancipado.

Percebe-se que a concepção de educação no pensamento de Lukács, é vista como algo bem maior que a educação no sentido estrito de educação escolar; sua abrangência é mais ampla. De acordo com suas palavras:

Por isso resumimos, neste contexto, tais tendências sociais sob a palavra de ordem educação, sabendo bem que sua verdadeira abrangência é mais ampla do que a educação no sentido estrito, e mais ainda do que o foi em seus primórdios. Mas ela desempenha um papel condutor. De fato, toda educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas que em dadas circunstâncias, parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar aquelas que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos etc..no fundo nada mais é do que a tentativa de formar aquelas possibilidades (reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que um dia será um adulto (idem, p.223-224).

Assim, Lukács, deixa transparecer que a sua concepção de educação, está relacionada à educação para a vida; da mesma forma, Marx, definiu o trabalho como base prática real, e que a generidade, somente ao perpassar pela prática real, deixará o estado de meramente muda. No entanto, tal situação, não surge de um momento para outro, pelo contrário, trata-se algo oriundo de longo e lento processo de formação. O objetivo maior da formação humana é que homem compreenda a sociedade como totalidade, portanto, quanto mais socializado ele for, melhor condição terá para agir no meio social, levando-se em consideração a individualidade em práxis, assim como, distanciando-se da imediatidade da vida cotidiana. No entanto, tal condição, relaciona-se diretamente à sua concepção de mundo, algo que também tem relação direta com a sua formação humana. Portanto, ressalta-se que, segundo Lukács, é preciso que haja uma busca constante por uma sociedade desenvolvida, em estágios, “pelo menos como tendência, no modo de viver de cada membro da sociedade” (LUKÁCS, 2.010, p. 277), ou seja, o ser social portar-se de acordo com as normas da grande maioria de pessoas da sociedade, ou seja, o homem é educado para viver, voluntariamente, de acordo com as regras que atendem ao bem comum.

Portanto, considera-se que pensar a educação brasileira como formação histórica e política a partir de uma pedagogia lukacsiana, não será possível sem levar em conta as lutas de classes, movimentos culturais, estética, arte, música, literatura, construídas ao longo do tempo, tão bem defendidas no movimento do marxismo ocidental. Da mesma forma, ressalta-se a relevância de que a mesma tenha como pano de fundo a emancipação da sociedade e a relação homem e natureza, como bem defenderam Adorno e Horkheimer, representantes da Escola de Frankfurt, assim como, Mészáros, preocupado com as questões da preservação e emancipação do homem, em “A Educação para além do capital”. Cuidar da formação humana a partir da categoria de totalidade

requer olhar para além dos imediatismos; desenvolver a capacidade de analisar criticamente as contradições e fetichismos da sociedade capitalista.

Não se pode desconsiderar que o trabalho, trata-se de uma ferramenta primordial para a formação humana, quando desenvolvido de forma consciente. Portanto, uma proposta de educação que queira entender-se como emancipatória, não pode simplesmente vir de cima para baixo, mas requer a participação de toda força coletiva na construção de algo que seja de fato, relevante para a sociedade e contribuir para a formação do ser social, socialização e transformação do homem enquanto ser humano.

O trabalho tem sua relevância como ferramenta de humanização, da mesma forma o desenvolvimento da linguagem; esta é condição peculiar para o desenvolvimento do ser humano; por meio da linguagem o homem expressa seus sentimentos, angústias, satisfações, alegrias; argumenta em nome das classes subalternas, ou seja, se o trabalho atua como categoria fundante do ser social, é por meio da linguagem que o homem consegue expor seu próprio desenvolvimento enquanto ser social, lutando pelo bem comum. De tal forma, é de suma importância e urgente, uma proposta de educacional que leve em consideração tais pressupostos, haja vista que tanto o trabalho quanto a linguagem são frutos da ação e transformação humana; mantêm uma relação dialética para com a formação do ser humano, a qual ocorre em momentos concretos e por meios dos múltiplos complexos sociais.

Pensar a educação como formação humana tanto do educando quanto do educador, numa visão de mundo pautada na totalidade, é não desconsiderar que o “eu” é um dentro de toda uma sociedade planetária e que a ação de um interfere diretamente na vida do outro; tem como objetivo a busca da consciência em sua universalidade, luta contra as injustiças sociais; construção da generidade humana. Portanto, compactua-se com a ideia de Marx, citado por Lukács, o qual aponta que a formação do ser social está diretamente relacionada aos seus espaços, tempo e possibilidades, ou seja, condições objetivas, processos de continuidade, descontinuidade e transformações. O grande desafio da nação brasileira é a construção de um sistema nacional de educação sem desconsiderar a visão de totalidade e isto inclui levar em conta as condições objetivas dos alunos, professores, escolas, dotação orçamentária, critérios de financiamentos, valorização dos profissionais da educação, assim como os fundamentos legais que amparam a legitimação da educação como direito e o direito à educação.

Consciente da necessidade de a construção da educação como bandeira de totalidade na formação humana, no próximo capítulo, pretende-se desenvolver reflexões

sobre os fundamentos legais, culturais e sociais como espaços de lutas em prol da educação como direito humano e social, ou seja, identificar como se revela a educação brasileira como espaço de disputa jurídica, cultural e social.

## CAPÍTULO II

### **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO ESPAÇO DE DISPUTA JURÍDICA, CULTURAL E SOCIAL**

O presente capítulo tem como objetivo revelar e discutir sobre as influências dos campos jurídico, cultural e social, como ferramentas de garantia da educação como direito. Para tanto, toma-se como base os embates na Constituição de 1.988, na LDBEN nº 9.394/1996, as lutas para aprovação do PNE (2.014/2.024), os movimentos sociais e culturais das Conferências Nacionais da Educação (CONEB/2.008) e (CONAE/ 2.010), no sentido de luta da em prol da educação como direito humano.

Aponta-se que a educação foi pensada, mas não priorizada nas Constituições do Brasil desde a de 1.824. Ressalta-se que já no artigo XXXII da Constituição 1.824, a educação primária era gratuita a todos os cidadãos. O problema é que na época, o termo cidadão, não contemplava todas as pessoas, principalmente os oprimidos tais como, indígenas, africanos e principalmente judeus. Cidadão era um termo designado para pessoas que já contavam com privilégios, diferenciados das demais pessoas da sociedade. Levando-se em consideração que para Lukács, a história deve ser construída a partir da categoria de totalidade, aponta-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1.932), o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (1.959)”, assim como o pensamento de Paulo Freire como relevantes movimentos de lutas de resistência e em prol da educação como direito.

Ressalta-se a Constituição de 1988, como a mais inclusiva das Constituições brasileiras, principalmente quando somada às leis 13.146/2015, *Estatuto da pessoa com deficiência*, a qual estabelece as obrigações dos órgãos públicos para com os direitos humanos, de tal público e, dentre estes direitos, a educação. Assim, o Capítulo II reporta-se às ideias defendidas nos Acordos Internacionais tais como, A Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, dentre outros, como relevantes movimentos em defesa dos direitos humanos. Considera-se relevante apontar que a Constituição acaba por exigir a criação de leis específicas como o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8.069/1990, LDBEN 9.394/96, o próprio PNE (2.014 / 2.024) como

garantia dos direitos e efetivação da Constituição de 1988. Este capítulo navega também pelas várias Emendas Constitucionais, na busca de compreender o disposto na Constituição, assim como, as diversas contradições entre o que prescreve a legislação e a realidade objetiva no ato da efetivação da mesma.

Considera-se relevante o pensamento de Nunes (2019, p.39), a partir do qual, percebe-se o grande desafio da educação brasileira, “humanizar os homens”. A partir de tal reflexão percebe-se o quanto ainda há para a educação chegar ao seu objetivo, principalmente pelas limitações impostas pelas condições reais da educação no Brasil e, diante do exposto, percebe-se a grande necessidade de se pensar a educação a partir das contribuições de Lukács. Segundo o qual, educação é para a vida, ocorre em processo contínuo por meio dos múltiplos complexos.

Tomando como base a LDBEN 9.394/1996, procura-se, revelar as prescrições em relação à educação como direito, sem desconsiderar as reflexões realizadas por Saviani quanto ao Plano Nacional de Educação assim como, os embates para a sua elaboração. Sobre o PNE, dispensa-se tempo maior para análise, pelo fato de o mesmo, ser o objeto de estudo mais relevante. Portanto aponta-se alguns embates para a sua elaboração, assim como para sua aprovação, levando-se em conta o jogo de interesses do mercado capitalista.

A aprovação do PNE (2.014/2.024) sofreu grandes influências das Conferências Nacionais pela Educação tais como CONEB (2.008) e CONAE (2.010), tanto em termos de investimentos por aluno quanto em termos de valorização dos profissionais da educação e, procura-se apresentar tais discussões neste capítulo. Portanto, reforça-se a necessidade de o Brasil investir em políticas públicas que coloquem a educação como prioridade, para o que exige investimentos financeiros tanto na aquisição de materiais, oferecimento de estrutura educacional quanto formação de profissionais de boa qualidade.

Neste capítulo procura-se resgatar a necessidade de se investir no direito à educação e educação como direito humano também das classes subalternas e oprimidas tais como, as comunidades indígenas, quilombolas, LGBTTTT, etc. Para tanto, considera-se que o Documento Final da CONAE, contribui como relevante movimento social e cultural em prol da aprovação do PNE (2.014-2.024), ao apontar os seis eixos centrais, tais como, Eixo I- “Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional”; II- “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”; III- “Democratização do Acesso Permanência e Sucesso

Escolar”; IV- “Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação”; V- “Financiamento da Educação e Controle social” e VI- “Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”. Ressalta-se a relevância dos eixos e, principalmente os de números IV e V, haja vista que falta de financiamento da educação assim como, a não priorização da formação e valorização dos educadores, são fatores que podem comprometer a garantia da educação com direito e/ou comprometer a educação como um direito humano.

### **1. A presença da educação nos documentos legais: embates jurídicos**

No processo de compreensão da educação como direito humano a partir da categoria de totalidade, consideram-se os movimentos de lutas jurídicas, culturais e sociais que ocorreram no Brasil ao longo da sua história, ou seja, ressalta-se a não possibilidade de desconsideração da construção histórica da educação como direito, haja vista que, o que está posto na atualidade ocorreu a partir de muitos embates, avanços e retrocessos. Diante do exposto, considera-se importante trazer à tona os estudos de Osmar Fávero (2.005) o qual realiza um resgate histórico das Constituições do Brasil, em relação à política nacional da educação. Compreende-se a relevância de tais documentos legais, principalmente da Constituição de 1.988, como parte dos movimentos jurídicos em prol da construção da educação como direito, assim como, da construção da Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2.024).

A Constituição do Brasil, em 1824, pouco abordou sobre a educação. Destaca-se o artigo XXXII, o qual prescreve que “a instrução primaria, é gratuita a todos os cidadãos” (FÁVERO, 2005, p. 305). No entanto, é preciso destacar que o termo cidadão deste período histórico não estava relacionado a todas as pessoas da sociedade. Neste caso, o texto de Costa Júnior (2.015), sob título, “Visões de cidadania no Brasil oitocentista: uma abordagem através das forças coercitivas do estado”, pode colaborar para a compreensão. De acordo com suas palavras:

Em relação ao conceito antigo de Cidadão, a análise empreendida por Beatriz Catão Santos e Bernardo Ferreira<sup>4</sup> é bastante ilustrativa da transformação que o termo vai sofrendo ao longo do tempo. Segundo os autores, no contexto do Império Português, “Cidadão” era aquele indivíduo que pertencia a uma cidade, vila ou povoado e que gozaria de isenções, teria determinados privilégios diferenciando – o dos demais integrantes da sociedade que não possuíam tais prerrogativas. Nesse sentido a condição de Cidadão era uma forma de enobrecimento, pois aqueles que assim eram considerados eram designados como os “homens bons”, que possuíam “qualidades” que os tornavam aptos para o exercício das atividades nas câmaras municipais e os distinguiram do chamado “povo”, que na análise dos autores eram todos aqueles que não possuíam nenhum tipo de distinção e portanto, eram vistos como socialmente excluídos. Ao analisar o conceito para o contexto da América Portuguesa, os autores perceberam que além das referidas isenções e privilégios os chamados “homens bons” deveriam atender ainda aos requisitos de não possuírem “impureza de sangue” e nem “defeito mecânico”. A impureza de sangue estava relacionada com a confirmação de vestígios de “sangue” indígena, africano, e, principalmente, judeu entre os “principais da terra”. Ao se confirmar que o indivíduo descendia de um dos tipos de “sangue inferior” ele perdia a sua “pureza racial”. Contudo mesmo que se comprovasse tal “impureza”, isso não impedia que alguns membros da elite colonial nativa pudessem exercer funções locais no governo da “República”, sobretudo aqueles que possuíam características dos povos indígenas. Mas para aqueles que tinham antepassados judeus que tinham se convertido ao cristianismo, tornando – se “cristãos novos”, para fugir da perseguição imposta pela Inquisição, às restrições eram maiores em relação ao ingresso em instituições do Estado Português, como as Ordens Militares e o Clero. Já a questão do defeito mecânico relacionava-se com a comprovação de que o indivíduo ou algum de seus antepassados tenha desempenhado “funções mecânicas”, como trabalhar diretamente na terra, exercido a atividade de mascate, ourives, alfaiate ou qualquer outra que não condissesse com o *status* de nobre. (COSTA JUNIOR, 2.015)

Portanto, compreende-se que, embora a Constituição de 1.824, apontasse que a educação era gratuita a todos os cidadãos, tal conceito à época, representava a discriminação da grande maioria das pessoas das classes oprimidas.

Na Constituição de 1.891, há certo avanço em relação ao papel do estado na educação ao apontar que cabe ao Congresso, mas não privativamente, dentre outras funções, “prover à instrução secundária no Districto Federal” (idem, p.305), mas é na Constituição de 1.934 que pela primeira vez em seu artigo 149, a educação surge como um direito de todos, dever da família e do poder público. Esta, da mesma forma, atribui à

---

<sup>4</sup> SANTOS, Beatriz Catão Cruz. FERREIRA, Bernardo. “Cidadão”. In: JÚNIOR, João Feres (org.). *Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2.009. p. 43 – 64.

união a competência de traçar as diretrizes da educação nacional, ou seja, de certa forma, já revelara uma preocupação para com a relevância de um plano nacional de educação, assim como a preocupação com a questão do financiamento da educação.

Diferente da anterior percebe-se que a Constituição de 1.937 apresenta em seu art. 15, inciso IX que compete privativamente à União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (FÁVERO, 2.005, p. 307). Da mesma forma, de acordo com o artigo 16, inciso XXIV, é competência da União, legislar sobre “diretrizes de educação nacional”. Percebe-se, nestes artigos, uma preocupação com o domínio da União quanto à organização de um Sistema Nacional de Educação, porém, não aponta os caminhos; o como, não está claro e o estado não assume, claramente para si, tal responsabilidade. Ressalta-se, que na Constituição de 1.937, a obrigatoriedade da educação dos filhos, recai-se sobre os pais e que somente àqueles declarados miseráveis poderiam invocar auxílio do governo, portanto, não havia a garantia da educação como direito.

Se, para Lukács, a compreensão da história da educação deve ser construída a partir da categoria de totalidade, não se pode furtar de apontar “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1.932)”, (AZEVEDO et al.), como relevante movimento de luta em prol da Educação como direito. Para tanto, toma-se como base o texto “80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões de debate” de Diana Gonçalves Vidal, a qual realiza uma análise crítica sobre o referido documento e suas influências na história da educação brasileira. A autora ressalta:

O *Manifesto* reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, como se indicia em seu próprio título. Vinha a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1.930) e seu texto exibia um triplo propósito.

1) Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de *novos ideais de educação*, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o *Manifesto* propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava *educação tradicional*, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a *organização científica da escola*. (VIDAL, 2.013).

Portanto, considera-se que seja relevante apontar que, se o artigo 16 da Constituição de 1.937 previa que é “competência da União, legislar sobre diretrizes de educação nacional”, essa discussão já fora levantada por ocasião do *Manifesto dos Pioneiros* ao defender “a questão da escola única”, “educação comum”, “igual para todos” (HSTEDBR, 2.006, p.193).

A Constituição de 1.946, aponta a em seu artigo 5º que cabe à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (FÁVERO, 2005, p.310). Portanto, aqui, percebe-se novamente, a “preocupação” com um Sistema Nacional de Educação. Ressaltam-se no artigo 168, nessa Constituição, pelo menos três pontos tais como, a defesa do ensino primário obrigatório e ministrado em língua nacional; o ensino primário oficial é gratuito para todos e a garantia da liberdade de cátedra.

Da mesma forma que em seu artigo 169, volta-se à preocupação para com os investimentos em educação, ao estabelecer que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (idem, p. 311), o que foi ampliado na Constituição de 1.988, em seu artigo 212, para aplicação de pelo menos dezoito por cento de responsabilidade, de aplicação da União e, vinte e cinco por cento dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Outro movimento social, na busca da conquista da educação como direito, trata-se do “Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (1.959)”. A citação extraída da Revista HSTEDBR on-line, número especial de agosto de 2.006, embora longa, é muito relevante como comprovação do referido movimento. Ao tratar sobre os “deveres para com as novas gerações”, os autores conclamam:

Precisamos convencer-nos, uma vez por tôdas, que o futuro do Brasil não está na sobra dos conlúios nem no tumulto das assembléias, mas no milagre eterno da sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Êle brilha, sobretudo, na profundidade de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar, – a aurora dos tempos modernos. Ela representa, para cada nação, e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energias, das quais, a maior parte inexploradas, entre nós, e as que são trabalhadas pelo esforço do homem, criminosamente desperdiçadas. Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não

para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum govêrno ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações êsse problema fundamental. Que o país pelos seus órgãos competentes não tenha cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistemáticamente esquecidas e entregues, em grande parte, à sua própria sorte, não há sombra de dúvida. Os fatos aí estão para atestá-lo com uma evidência agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas temos lutado e exaustivamente temos cuidado dessa questão em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções, não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-Ia, às suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não temos traído, em momento algum, à nossa missão e não nos cabe a mínima responsabilidade no estado, desolador e inquietante, a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e êste também subscrevem, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura e, quando dêles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a êsse ou aquêle Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenharam em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também, nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão (HISTEDBR, 2.006, 207-208).

Assim como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de (1.932), o Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (1.959), mantém a mesma linha de luta pela educação como direito. Ressalta-se que este último movimento, encontra-se em momento histórico após a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1.948), portanto, considera-se de certa forma a sua influência no *Manifesto*.

A Constituição de 1.967, período ditatorial, em seu artigo 8º, aponta que, compete à União “estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” (FÁVERO, 2.005, p.311); legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos” (idem, p.312). Ressalta-se ainda, em seu artigo 168 que, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (idem)”.

Embora a citação anterior defenda a igualdade de oportunidades, tal “igualdade” revela-se na prática, grande diferenciação entre as pessoas, haja vista que o mesmo artigo em seu § 3º e inciso III, aponta que “o ensino oficial ulterior ao primário

será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”, ou seja, se o direito à educação está condicionado ao bom desempenho do aluno na escola e na comprovação de pobreza, não há garantia da educação como direito e, pelo contrário, prevalece uma política de privilégio dos mais abastados em detrimento dos subalternos e oprimidos. Chama a atenção também, o artigo 169, o qual, ao tratar sobre as questões financeiras, deixa claro que a atuação supletiva da União será exercida no país levando-se em consideração os “estritos limites das deficiências locais” (idem, p.313), ou seja, não há preocupação com uma política nacional de educação para todos; impera a hegemonia dos interesses da economia.

Se a referida Constituição aponta para a competência da União para o estabelecimento de planos nacionais de educação e, por outro lado, percebem-se as contradições quanto à garantia da educação como direito, também não se pode deixar de considerar a relevância e constante luta do educador Paulo Freire (1.921-1.997), em defesa da educação como um direito humano, ou seja, a educação como ferramenta de transformação e humanização do homem, como bem defendido por Marx e citado por Lukács (2.010, p.324): “distanciamento das barreiras naturais”. Portanto, é preciso ressaltar que, sendo ele o grande inspirador para os debates dos educadores, seu pensamento provoca esperanças de dias melhores na educação. Freire defende a ideia de uma pedagogia na qual prevaleça ética e respeito à dignidade e à autonomia do aluno. Percebe-se em Paulo Freire aproximação ao pensamento de Lukács, quando ressalta-se a “inconclusão do ser humano” (FREIRE, 2.006, p.14), assim como sua crítica ao neoliberalismo que negligencia o ser humano como pessoa dotada de direitos. Ele defende a vida; valoriza a formação humana. De acordo com suas palavras:

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador, imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a ética nem sempre esteja com ele. O meu ponto de vista é dos “condenados da terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de *ética universal* do ser humano. Estou com os árabes na luta por seus direitos mas não

pude aceitar a malvadez do ato terrorista nas Olimpíadas de Munique (FREIRE, 2.006, p. 14-15).

Considera-se a impossibilidade de pensar a educação a partir da categoria de totalidade de György Lukács, sem levar em conta os movimentos de Paulo Freire<sup>5</sup>, em defesa da educação e formação do ser humano como ser histórico-social, no entanto, pelo seu próprio posicionamento em defesa das classes subalternas, também não se pode desconsiderar que o mesmo, tem sido perseguido desde o período da ditadura brasileira, o que renasce na conjuntura política atual. Considera-se ainda, relevante registrar que apesar de todas as tentativas de destruição ao nome do patrono da educação brasileira, a Universidade Estadual de Campinas, inclinou-se ao educador Paulo Freire<sup>6</sup>, conforme

---

<sup>5</sup> Paulo Reglus Neves Freire, o Paulo Freire (1.921 – 1.997). Educador e intelectual brasileiro nascido em Recife, PE, criador de um método de ensino que se baseava no estabelecimento de um campo centrado em ideias de interesse social e político, contrariando a ideia de educação para a domesticação e objetivando uma educação para a libertação, denominado método Paulo Freire de alfabetização. Bacharel em direito, dirigiu o Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco e participou da fundação de círculos populares de cultura por todo o Brasil. Sua atividade como educador levou-o à criação do chamado movimento de educação de base (1.961), sob o patrocínio do bispo D. Hélder Câmara, levadas a cabo no Brasil (1.950-1.964), cujo objetivo era erradicação do analfabetismo. Criador de um método revolucionário de alfabetização de adultos, utilizado no Brasil e em vários países, seu método descarta a memorização de palavras e as cartilhas já prontas, usando palavras habituais na vida social e emocional de cada indivíduo, partindo do princípio de que o domínio da leitura e da escrita são formas de conscientização e participação social. Seu método foi implantado pela primeira vez em Angicos, RN (1.963). Durante o governo João Goulart, Freire assumiu a direção do Plano Nacional de Educação, porém quando se preparava para a fundação de novos círculos de cultura, com os quais pretendia desenvolver uma campanha de alfabetização em grande escala e em curto espaço de tempo, foi preso e exilado com o golpe militar (1.964). Foi primeiro para o Chile, onde participou de campanhas de alfabetização no país e logo se radicou em Genebra, na Suíça. Com grande prestígio internacional foi nomeado (1.968) consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO, e trabalhou no México, na Guiné-Bissau e na Tanzânia. Depois tornou-se consultor especial do setor de educação do Conselho Mundial de Igrejas (1.970) e lecionou nas universidades de Harvard, nos Estados Unidos, e de Genebra, na Suíça. Lançou Pedagogia do Oprimido (1.970) e posteriormente trabalhou no Centro Internacional de Documentação (CIDOC), em Cuernavaca, no México, onde contou com a colaboração de outro famoso contestador do sistema educacional da época, Ivan Illich. Retornou ao país após a anistia (1978) e ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores, o PT, e voltou a morar no Recife (1.980). Foi secretário municipal da Educação de São Paulo (1.989-1.991), na gestão da prefeita Luiza Erundina. Recebeu o título de doutor honoris causa em 28 universidades e morreu de parada cardíaca, em São Paulo.

Disponível em: <http://biografias.netsaber.com.br/biografia-2911/biografia-de-paulo-reglus-neves-freire--o-paulo-freire>. Acesso em: 22. Nov.2.019.

<sup>6</sup> Paulo Freire dá nome ao prédio principal da Educação. O educador Paulo Freire tem seu nome perenizado no prédio principal da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp com uma placa descerrada em cerimônia às 17 horas desta quarta-feira, 29, no Salão Nobre da unidade. A nomeação é uma iniciativa dos estudantes do Mestrado Profissional da FE, que em grande maioria trabalha com círculos de cultura, utilizando métodos de Paulo Freire no chão das escolas públicas. O Patrono da Educação Brasileira foi professor da casa durante 10 anos, de 1981 a 1991, junto ao hoje denominado Departamento de Ciências Sociais na

nota de rodapé, ao homenageá-lo com seu nome ao prédio principal da Faculdade de Educação da Unicamp.

### **1.1. A educação como direito disposta na Constituição brasileira de 1.988**

A Constituição brasileira de 05 de outubro de 1.988, de longe é a lei de maior repercussão quando se pensa em educação como um direito social e humano, assim como, a lei que preza pela inclusão dos subalternos. Ressalta-se que o artigo 205, o qual aponta para o fato de que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família. Este, não dá margem às discriminações de qualquer espécie. O artigo 206 ressalta os princípios que devem pautar a educação, de forma especial a valorização dos profissionais da

---

Educação (Decise), ministrando as disciplinas de educação e movimentos sociais. “Este prédio foi inaugurado sem nome e a reivindicação dos alunos se justifica por ser o lugar por onde o professor Paulo Freire circulou e que ainda guarda a energia dele”, afirma Débora Mazza, ex-aluna do educador pernambucano e atual diretora associada da FE. “A nomeação se dá num momento em que as ofensivas contra a escola pública vêm de todas as partes, contra estudantes e professores, contra os recursos a ela endereçados. Para nós, fica muito claro que é um projeto orquestrado para tirar o povo brasileiro do orçamento do Estado. A escola pública é um patrimônio do povo para a construção de um país mais civilizado, educado e com menos desigualdades” A professora Nima Spigolon, coordenadora do Mestrado Profissional, observa que o prédio principal concentra o “cérebro” e o “coração” da Faculdade de Educação e, visto do alto, forma uma estrela de seis pontas. “Nele estão a direção, as coordenações, os departamentos, as salas dos docentes, a sala da congregação, o salão nobre, a secretaria de pesquisa, a secretaria de eventos. Esta nomeação, quando o país vive o acirramento de um cenário político que alveja a universidade e a educação públicas e a ciência e tecnologia do país, mostra o quanto Paulo Freire ainda é presente, pulsando em nossas pesquisas e relações. Acho que é assim que ele gostaria de ser lembrado”. Nima Spigolon destaca o processo institucional de nomeação do prédio, a partir de uma instância supra departamental: o 1º Seminário de Pesquisas em Mestrado Profissional em Educação Escolar, reunindo docentes, pós-graduandos e escolas públicas em 23 de novembro de 2.018, na FE. “Antecedendo aquela noite, foi instaurado um pedido de retirada do título de ‘Patrono da Educação’ concedido a Paulo Freire, o que motivou uma moção dos grupos de pesquisa da Faculdade. A proposta de nomeação foi elaborada coletivamente durante o seminário e colhidas cerca de 800 assinaturas de docentes, estudantes e funcionários. A ata foi ratificada pela Comissão de Pós-Graduação e encaminhada para a instância máxima da unidade, a Congregação, cuja deliberação foi aclamada de pé, num momento histórico de comoção”.

Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/05/28/paulo-freire-da-nome-ao-predio-principal-da-educacao>. Acesso em: 22. Nov.2.019.

educação, como ferramenta de educação de qualidade, tão esquecida pelos governantes; a inclusão do público dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e atendimento educacional especializado, dentre outros.

Considera-se relevante a Lei 13. 146, de 06 de julho de 2.015, sancionada pela presidenta Dilma Roussef, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), segundo a qual em seu artigo 1º é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2.015) e, ainda, o seu artigo 2º, segundo o qual, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (idem). Ressaltam-se ainda os artigos 27 e 28, os quais, estabelecem a educação como um direito da pessoa e prescreve a necessidade de algumas ações afirmativas para com a efetivação de tal direito. A saber:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (idem).

Considera-se que o artigo 28 seja de extrema relevância para chamar a atenção do estado, os órgãos públicos e da sociedade no sentido de garantir a educação como direito público e subjetivo aos alunos com deficiência, conforme prescreve a Lei 13. 146, de 06 de julho de 2.015. A saber:

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (idem).

Retoma-se à constituição de 1.988 e considera-se que, tão importante quanto os artigos citados anteriormente, é o artigo 208 o qual garante a educação como direito público e subjetivo. E, se a questão do financiamento é algo, de extrema relevância, este olhar está no artigo 211, o qual aponta que “a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva”, ou seja, cabe à União dar atenção aos estados mais pobres do país a fim de garantir padrão de qualidade na educação nacional. Embora se tenha a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, com toda a sua relevância, esta somente será efetivada se houver disposição de recursos financeiros. Da mesma forma, as demais propostas da Constituição.

Um exemplo claro é o cumprimento do artigo 214 que são as metas da educação nacional, I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do país. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Para tanto, faz-se necessário investimento em educação; investimento em formação humana e não olhares como se investimento em educação fosse como a compra de um produto. Investir em formação humana requer recursos financeiros e tempo; nada de apressamento.

Se a proposta desta tese é olhar para a educação a partir da categoria de totalidade, o texto de Roseli Fischmann, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob título “Constituição brasileira, direitos humanos e educação”, (2.009),

pode corroborar com a reflexão. Segundo a mesma, ao comemorar os 20 anos da Constituição brasileira e os 60 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é preciso considerar os entrelaçamentos de ambos e o papel da educação para a reconstrução de uma sociedade democrática, assim como os dois processos no campo jurídico: “internacionalização e o de internalização dos direitos humanos” (FISCHMANN, 2.009). Ainda no resumo de seu artigo ela aponta que:

A Constituição brasileira de 1988 e as leis complementares, principalmente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/96), têm relações importantes com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e documentos internacionais correlatos. É caminho de mão dupla: a Constituição resultou de processos e desencadeou dinâmicas que se aproveitaram do acúmulo internacional na compreensão jurídica e do sistema internacional de proteção dos direitos humanos, tiveram também influência no campo internacional (idem).

Da mesma forma, aponta-se que, embora as lutas pela democracia no Brasil sejam antigas, “foram interrompidas pela ditadura militar que se instalou no país em 1.964” (idem) e a “Constituição brasileira de 1.988 foi elaborada e proclamada após a ruptura que o autoritarismo representou” (idem), ou seja, a Constituição do Brasil não surgiu do nada e sim como um processo de reconstrução da democracia no Brasil. Ressalta também a autora que,

A nossa Constituição foi fruto da negociação e do acordo possível no momento em que foi promulgada. Reafirmou em si o poder constituinte do povo (art.1º parágrafo único: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição"), inovando na temática da possibilidade do exercício da democracia direta por meio da iniciativa popular, não existente em constituições brasileiras anteriores. Ao contrário da Declaração Universal, detalhou vários aspectos que, em outras circunstâncias, poderiam ficar para legislação complementar, em boa parte como forma de prevenir novos assaltos autoritários (idem).

Fischmann, (2.009), aponta também para o fato de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, (1.948), vai se especificando e revelando os interesses dos diversos grupos no sentido da busca da garantia dos direitos sociais que sem necessidade de maior aprofundamento, podem ser apresentados aqui, como os seis documentos internacionais que fundamentam os direitos humanos para todas as pessoas sem a distinção ou discriminação de qualquer natureza, tais como, “Convenção sobre a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1.965)”; “Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1.966)”; “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1.966)”, “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979)”; “Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (1984)” e “Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)”.

Da mesma forma, após a Constituição brasileira, de 1.988, também exigiu a criação de outras leis específicas e, no caso da educação, vale ressaltar: Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, a qual “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” (BRASIL, 1990), Lei 9.394/96 (LDBEN), a qual “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996), assim como a Lei 13.005, de 25 de junho de 2.014, a qual “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências” (BRASIL, 2014).

Portanto, como aponta Fischmann, (2.009):

A Constituição teve como característica resultar de processo de lutas e reivindicações que mobilizaram a sociedade civil organizada em oposição à ditadura. O recurso aos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos foi fundamental e muitas vezes crucial tanto para invocar direitos cujo respeito se tinha como evidentes, denunciando assim o arbítrio, como para garantir mesmo a vida dos ativistas que se envolveram no confronto direto com as forças da repressão - e, muitas vezes, nem esse recurso teve como evitar o pior. De certa forma, é como se os aspectos que, da complexa negociação, resultaram mais progressistas da Constituição de 1988 fossem já afiliados à Declaração Universal, direta ou indiretamente, gerando entre os dois documentos ligações indelévelis (FISCHMANN, 2.009).

Portanto, conclui-se este texto, reiterando a relação dialética existente entre as diversas legislações, movimentos sociais e culturais em defesa da educação como direito humano. Assim, na esteira de György Lukács, considera-se que toda e qualquer legislação brasileira da política educacional, trata-se apenas de um complexo dentre os múltiplos complexos, legais e sociais, ou seja, a partir da categoria de totalidade, compreende-se que ela não está isolada. Tomando-se como base o texto de Cesar Augusto R. Nunes, sob título, “Direito, direitos humanos e educação: do direito proclamado à deontologia social de um paradigma epistemológico e político emancipatório no Brasil” contido na obra *Direitos humanos educação e democracia*, (2.019) vale a pena trazer à tona o pensamento desse autor em relação à publicação da Constituição de 1988, haja

vista que para sua aprovação, longos embates aconteceram no meio social e político. De acordo com suas palavras:

A longa e difícil retomada do estado de direito, superando a ditadura civil-militar, entremeadas às lutas reivindicativas de toda sorte, após uma contraditória transição, um interregno confuso e fluído, encontrou sua pedra filosofal, da qual derivam todas as demais dimensões, no processo político que resultou a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada por Ulysses Guimarães de Constituição Cidadã (NUNES, 2.019, p28)

Foi a partir desta Constituição que a educação, consagra-se, como um direito “subjetivo e social, determinada como dever do estado e da família” (idem). Assim, legalmente a educação está garantida.

Com base na categoria de totalidade de György Lukács, compreende-se que PNE (2.014/2.024), está dialeticamente interligado a outras legislações que também fazem parte da política educacional da Brasileira, assim como dos preceitos filosóficos dispostos nos acordos internacionais. De tal forma, toma-se como aporte, dentre outros, Osmar Fávero e sua obra *A educação nas constituintes brasileiras (1.823-1.988)* (2.005), para compreender a educação como direito presente na Constituição da República Federativa do Brasil, haja vista que nesta obra o autor, faz um retrospecto em relação à educação disposta nas constituições brasileiras.

Percebe-se que a educação aparece nesta Constituição, já no artigo 6º, quando, a Carta Magna aponta sobre os direitos sociais e dentre os direitos sociais, a educação surge como o primeiro direito. Já na sequência surgem os demais, tais como, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, segurança, previdência social, proteção à maternidade e infância e assistência aos desamparados.

No artigo 22, inciso XXIV, o legislador, preocupa-se em demonstrar o que cabe à União e prescreve que a esta, compete legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, o que proporcionou a publicação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Já o artigo 24, inciso IX da Constituição, ressalta-se que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre, “educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”, sendo que ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação, foram incluídos pela Emenda Constitucional nº 85 de 2.015. Aponta ainda o artigo 24, em seu § 1º que, “no âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais”

(FÁVERO, 2005, p.316). Se a União tem a competência de estabelecer normas gerais, conforme o § 2º, isto “não exclui a competência suplementar dos Estados” (idem). Assim, o artigo 30, inciso VI, estabelece que são competências dos municípios, “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Idem).

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2.006, altera o artigo 30, o qual antes apontava em seu inciso VI, como competência dos municípios, “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (idem). De tal forma ao alterar a expressão de “programas de educação pré-escola”, para “programas de educação infantil”, gera maior amplitude à educação infantil como direito, o que não estava contemplado na legislação anterior.

A autonomia, relativa, dos estados é garantida no artigo 34, o qual aponta que “a União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para, “VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais” (idem), tais como: “e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde” (idem).

Todas as considerações deste trabalho acadêmico estão diretamente relacionadas à educação, portanto, aponta-se como de extrema relevância para a compreensão da educação como direito, o disposto no Capítulo III, “Da educação, da cultura e do Desporto”, Seção I, “Da Educação” (idem, p.317), haja vista que o artigo 205, deixa claro que a educação é um direito de todos, ou seja, não exige a União, Distrito Federal, Estado ou Município de garantir o acesso, a permanência e o direito de aprender de todas as pessoas; este artigo, não dá margem para tratamento discriminatório, ou constrangedor, contra qualquer pessoa, seja por qualquer motivo que a leve a requerer o direito público e subjetivo à educação garantida pela Constituição brasileira.

Tomando-se como base, a concepção de educação em Lukács, ou seja, “educação para a vida” (LUKÁCS, 2010, p.359), compreende-se o disposto no artigo 205 o qual aponta que a educação é “dever do estado e da família” (idem), haja vista que nos primeiros meses ou anos de vida de uma criança, por exemplo, a família tem uma importância muito grande ao colocá-la em contato com a vida; é na interação com a família e orientada pela família que ocorrem os primeiros aprendizados de uma criança; os primeiros contatos são de responsabilidade da família, o que contribui para a sua

formação enquanto ser humano. Depois de certo período espera-se que a criança esteja matriculada em uma creche, pré-escola, ensino fundamental ou ensino médio e, assim, compreende-se conforme apontou o legislador, que a educação já é para além da família e da sociedade, também de responsabilidade do estado. Por outro lado, para tal política afirmativa, exige-se a garantia de alguns princípios tais como os citados no artigo 206 da Constituição de 1988. A saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (FÁVERO, 2.005, p. 317).

Diante do exposto, percebe-se com base no item I, o qual aponta para a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que não se pode admitir que qualquer pessoa, seja ela branca, negra, indígena, criança, jovem, adulto, brasileiros natos, estrangeiros, pobre ou rica, seja, por qualquer motivo, tais como, credo religioso, classe social, orientação sexual, ou, ainda qualquer outra razão, impedida de acesso ou permanência na escola; muito pelo contrário, os itens I e IV, do artigo 205, deixam clara a relevância em relação à inclusão e gratuidade, de todos, à educação. Da mesma forma, que todos têm direito à educação, também está prescrito o seu direito à liberdade de pensamento, expressado nos itens II e III. Por outro lado, não basta que a pessoa tenha acesso e até gratuidade à educação; faz-se necessário que esta, seja pautada na qualidade da educação oferecida e, para tanto, não haverá garantia, sem a existência de bons profissionais da educação, assim como, da respectiva valorização dos profissionais da educação, necessidade esta, disposta nos itens de V a VIII, do artigo 206 da Constituição. A saber:

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (idem).

Ressalta-se que a redação disposta no inciso V e a inclusão do inciso VIII, são “frutos” da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2.006, assim como a inclusão do parágrafo único, citado a seguir. A saber:

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2.006).

Percebe-se que a legislação apontou para os “profissionais da educação”. Não se trata apenas de professores, mas, de “categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação”, ou seja, de pessoas envolvidas no processo de educação. Totalmente compreensível, haja vista que, a fim de que a educação seja garantida como direito público objetivo, são necessários vários elementos, tais como, prédios adequados; recursos materiais, de acordo com a necessidade da unidade escolar; recursos humanos, tais como, professores bem formados e de acordo com as múltiplas áreas do conhecimento; funcionários em quantidade adequada para atender às necessidades de os múltiplos setores que fazem parte da estruturada escola. Para atender a todas estas demandas, há necessidade de investimentos financeiros; não se faz educação, não se garante a educação como um direito constitucional, caso não haja foco na sua relevância, o que exige investimento.

Sobre a questão da formação do professor, ressaltam-se as reflexões de Nunes (2.019, p.46), o qual revela o abandono sofrido pelo profissional da educação. De acordo com suas palavras:

O professor, igualmente, tem sofrido um duro processo de expropriação de seu conhecimento e de seu saber, de algum prestígio social e de um mínimo reconhecimento profissional, além da negação ou repressão no campo econômico. Premido por jornadas longas, dilacerantes e superpostas de trabalho e, ainda submetido a um acelerado processo de perda de prestígio social o professor tem visto a escola como um local

do exercício profissional mais restrito e não reúne condições de pensar seu ofício e sua atuação como proeminente na produção da educação e formação do homem para a vida em sua totalidade (NUNES, 2.019, p.46).

Ressalta ainda o autor, a necessidade de a formação contínua do professor para bem exercer seu papel de emancipação da sociedade, ou seja, ele deve estar tecnicamente bem formado para colocar a educação “a serviço da dignidade de toda pessoa humana” (idem). Tão relevante quanto os artigos citados anteriores é o artigo 208, o qual aponta que “o dever do Estado com a educação será efetivado” (FÁVERO, 2005, p.317) mediante:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Ressalta-se que tal redação, surgiu com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2.009.

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito, conforme Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1.996.

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (idem, p. 317-318).

O artigo 208 aponta ainda, em seu § 1º que, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (idem, p.318) Mas, o que se entende, por direito subjetivo? Tomando-se como base Nicola Abbagnano (2014, p. 1.089), subjetivo tem relação direta com “aquilo que pertence ao sujeito ou tem caráter de subjetividade”. Assim, se algo pertence ao sujeito e por algum motivo isto for lhe negado, ele pode exigir para si, o que é de seu direito. Portanto, se o acesso ao ensino obrigatório é um direito

público e subjetivo, caso este direito não seja garantido, cabe ao representante legal, exigir que o acesso à educação como direito seja garantido, assim como a sua qualidade.

Ao pensar no direito público e subjetivo, acompanha-se a palavra “exigência”. Sabe-se que é um direito, mas, se não for cumprido, deve-se exigir que tal direito, seja cumprido, por exemplo, o direito de não ser discriminado pelo seu credo religioso, pela etnia, pela orientação sexual, etc. Da mesma forma, de acordo com o § 2º, “o não-oferecimento do ensino obrigatório, pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (FÁVERO, 2005, p.318). Diante disso, o que fazer caso Estado ou Município, por meio de seus representantes legais, negue o direito a uma vaga em uma escola pública? Se acesso à escola pública é um direito subjetivo, cabe ao responsável exigir que os órgãos públicos cumpram o referido direito. Assim, se um juiz expedir uma liminar a fim de atender à solicitação do direito à vaga escolar ou transporte escolar, cabe ao gestor público responsável, cumprir imediatamente e, sem discussão, tal mandado.

Se o artigo 208 aponta para o fato de que a educação é um direito público e subjetivo, o seu § 3º, ressalta-se que “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (FÁVERO, 2005, p.318), portanto, embora os pais tenham a obrigação de matricular seus filhos em escola pública, ao Poder Público, cabe a obrigação de fazer a chamada para a matrícula desses alunos, assim como, a escola precisa adotar medidas para que o aluno, permaneça nela. Reitera-se, quando se quer defender a educação como direito não basta inserir o aluno na escola, é preciso cuidar para que ele permaneça na escola e desenvolva sua formação social e humana. No entanto, reconhece-se que a preocupação para que o aluno fique na escola ainda é algo bastante novo; conforme aponta Nunes, “a escola e a educação como direito da criança, direito de estar na escola, nela viver e conviver, ali aprender e fazer-se pessoa é uma possibilidade muito recente” (NUNES, 2019, p.38).

Se a Constituição de 1.988 prescreve que a educação é um direito público e subjetivo, de todos, percebe-se também, sua preocupação para com a inclusão das comunidades indígenas, haja vista que o § 2º, do artigo 209, defende que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa” (idem); ressalta-se que para as comunidades indígenas também serão asseguradas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (idem), assim como disposto na

Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, a qual, “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” (Brasil, 2012).

Por fim, diante da análise da Constituição Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988, já com 31 (trinta e um) anos, reconhece-se que seja de longe a mais avançada legislação que garante e defende a educação como direito objetivo. No entanto, há que se analisar até que ponto o direito à educação, além de objetivo também é subjetivo, ou seja, o quanto tem dado conta de erradicar o analfabetismo, universalizar do atendimento escolar, oferecer educação de qualidade, preparar o cidadão para o mundo do trabalho, promover a formação humanística, científica e tecnológica do País, assim como, dar conta do cumprimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Embora a Constituição Federativa do Brasil de 1988, apenas tenha traçado linhas gerais sobre a garantia da educação como direito, a contemplação de legislações seguintes, criadas em função do cumprimento da educação como direito tais como, a Lei nº 8.069/ 1990, (ECA), a Lei 9.394/1.996, (LDB), Lei nº 13.005/ 2.014 (PNE, 2014-2024), assim como as diversas legislações publicadas para atender às causas específicas e Emendas Constitucionais, ainda assim, há uma grande contradição, presente na atual conjuntura da política educacional brasileira, assim como, das outras políticas que atendem aos direitos sociais. Com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, a qual congela os gastos públicos por vinte anos, percebem-se grandes consequências sofridas em relação à garantia da educação como direito pela falta de investimentos na educação básica, tais como, a falta de professores, falta de manutenção dos prédios públicos, falta de materiais tecnológicos, falta de papel sulfite, falta de recursos para aquisição de um transporte para uma visita cultural, falta de serviço adequado de limpeza das escolas públicas, etc, ou seja, objetivamente a educação está garantida pela Constituição como direito, porém, subjetivamente, há muito a ser conquistado; não se pode desconsiderar também, as consequências e manifestações ocorridas nas universidades públicas, em decorrência das restrições financeiras para o desenvolvimento das pesquisas científicas.

## **1.2. A educação como direito no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1.990, (ECA)**

À luz do Estatuto da Criança e do Adolescente a educação como direito surge no artigo 4º e estende-se pelos artigos 14º, 18º, 18A, 18B, 22, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 70, 92 e 136. Diante do exposto, percebe-se uma grande incidência da defesa da educação como direito presente nesta legislação. Assim, considera-se de suma importância identificar como e em que contexto a educação como direito é defendida nesta lei.

Ressalta-se que por ocasião de sua aprovação, a Constituição do Brasil de 1988, estava prestes a completar seus dois anos. Portanto, considera-se que tal legislação seja de extrema relevância a fim da garantia da educação como direito, assim como os demais direitos sociais, tais como, defendidos no artigo 6º da Constituição de 1988, a saber: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1.988).

Em relação ao ECA no artigo 3º, não aparece a palavra educação, porém ela está implícita, haja vista que este, aponta que a criança e adolescente gozam de todos os direitos humanos. Assim, se educação é um dos direitos declarados como direitos humanos, então o artigo 3º, também deixa claro que toda criança e adolescente goza do direito à educação, totalmente de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal, citado anteriormente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1.990).

Ressalta-se ainda o parágrafo único, do artigo 3º o qual aponta que os direitos defendidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, “aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e

aprendizagem” (idem). Da mesma forma, as crianças e adolescentes têm os mesmos direitos independentemente de sua classe social, local de moradia, zona rural ou urbana, condições financeiras, características familiares, etc. Somente com tais garantias a escola tem a condição de cumprir seu papel social, o de educar e conforme Cesar Nunes:

Educar é hominizá-lo, fazer-se homem, fazer-se pessoa. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. Assim, educar significa manejar um duplo processo; hominizá-lo, isto é, fazer-se homem e humanizar, isto é, fazer o mundo à média do homem (NUNES, 2019, p. 39).

Eis aí um grande desafio para a política educacional brasileira. Mas quais são os princípios e prioridades das políticas públicas em relação à criança e adolescentes? Totalmente de acordo com o ECA, foi sancionada a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, a qual, “estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano”, assim como, com base no que dispõe a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1.990, em seus artigos 5º e 6º:

Art. 5º. Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 1.990).

Art. 6º. A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância (idem).

Considera-se relevante apontar a educação, disposta no artigo 5º, como uma das áreas prioritárias para políticas públicas voltadas à primeira infância, assim como, a

necessidade de atuação em rede de políticas públicas, como por exemplo, o setor da saúde, da nutrição, da segurança, da assistência social, dentre outros, com o objetivo de atender às necessidades da criança. Sabe-se que com a categoria de totalidade, educação plena do cidadão não ocorre de maneira isolada na escola, mas exige as múltiplas relações com os demais órgãos da sociedade, o que vem ao encontro das prescrições do artigo 5º do ECA.

Aponta-se que, de acordo com o artigo 4º do ECA, “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, (...)” (BRASIL, 1.990). Além desses, a lei também estabelece como prioridade, o atendimento das crianças e dos adolescentes em programas voltados ao esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Diante disso, o gestor público, responsável pela educação, deve oportunizar meios para que a criança e adolescente tenha acesso à escola pública, que seja matriculado, aprenda e permaneça na escola pelo menos até a conclusão da educação básica, ou seja, durante a idade escolar obrigatória que vai dos 04 aos 17 anos de idade.

Em consideração à relevância das políticas intersetoriais de atendimento à criança e adolescente, o artigo 14, estabelece que “o Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos” (BRASIL, 1.990). Assim, ressalta-se que a educação tem relação direta com programas de saúde, ou seja, de certa forma, o que propõe, é uma aprendizagem para a vida, haja vista que a educação sanitária tem relação direta com a qualidade de bem-estar social o que também está de acordo com os pressupostos filosóficos do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, o qual:

Aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar (SÃO PAULO, 2.011, p.11).

Ressalta-se que o legislador, atribuiu todo o Capítulo IV da Lei 8.069 de 1.990 (ECA), à temática “Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer” (idem). E, neste caso, mesmo que redundante, percebe-se a visibilidade de a garantia do direito objetivo à educação: A saber:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1.990).

Se a criança e adolescente têm o direito de acesso e permanência na escola, os dirigentes de estabelecimentos de ensino, também tem uma parte importante no sentido de garantir condições para que o aluno tenha tal direito preservado, inclusive com comunicado ao Conselho Tutelar, conforme artigo 54, os casos de “I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares e III - elevados níveis de repetência”. Assim, percebe-se a relevância de uma articulação entre os representantes da instituição escolar e os membros do conselho tutelar, no sentido de garantir tal direito.

Diante do exposto, com base na análise da Constituição Federativa do Brasil de 1988, assim como, da Lei 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e Adolescente, considera-se que, legalmente, a educação básica está garantida. No entanto, as contradições estão diretamente relacionadas à qualidade oferecida, principalmente, pelas escolas públicas, assim como, pela não priorização da educação como um direito humano nas políticas públicas. Pensar a educação a partir da categoria de totalidade lukacsiana, requer olhar para esta também com visão de totalidade, ou seja, dispensar prioridades para a educação como política social e de formação humana; priorizar investimentos tanto para as questões estruturais quanto à formação dos profissionais da educação; requer mudanças no comportamento político, econômico e social, com vistas à formação integral do ser humano. Da mesma forma, Lukács contribui para a construção de uma concepção de educação na qual seja levada em conta a formação cultural dos alunos. Considera-se que atividades tais como, música, teatro, poesia e outras que envolvam a expressão de sentimentos, emoção, cooperação, coletividade, etc. podem contribuir para com a humanização das pessoas: função básica da educação.

### **1.3. A educação como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/ 1.996**

Consideram-se três pontos de suma importância para a identificação de como se revela a educação como direito na lei de diretrizes e bases da educação nacional, a saber: concepção de educação; valorização dos profissionais da educação e a questão dos investimentos. Ressalta-se a relevância de tais compreensões haja vista ser impossível garantir a educação como direito, se a concepção de educação de um país e de seus dirigentes, não estiver voltada para garantir o desenvolvimento pleno e emancipatório de seus educandos. Da mesma forma, considera-se que a valorização dos profissionais da educação, incluindo aí a sua formação adequada, assim como o investimento de maneira correta são ferramentas essenciais para a garantia da educação como direito.

Levando em consideração que a essência da educação é a humanização dos homens, assim, os recursos aplicados em educação não devem ser vistos apenas como gasto, mas investimento na formação das gerações de agora e futuras. Portanto, inteiramente de acordo com a defesa de Saviani (2017, p. 43), pela construção de um sistema nacional de educação ao apontar que “o sistema pode ser definido como uma unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante” (idem). Assim, pretende-se revelar como a LDEBEN, 9.394/1.996, aborda as questões da concepção de educação, valorização dos profissionais da educação e a questão do investimento, haja vista que, de acordo com a visão de mundo dos gestores públicos em relação a tais questões, conseqüentemente, a educação, como direito e formação humana, ficarão negligenciadas.

De acordo com o artigo 1º da referida legislação a concepção de educação, de modo geral, vai além da educação restrita ao ambiente escolar, ao apontar que:

Art. 1º a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1.996).

No entanto, especificamente esta lei, disciplina a educação escolar, que ocorre por meio do ensino, em instituições próprias. Ressalta-se ainda, no § 2º do artigo 1º, segundo o qual, a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática

social” (BRASIL, 1996. Assim, percebe-se desde já a relação que a educação tem para com a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

Ao tratar sobre os princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 2º, o legislador atribuiu responsabilidades, em relação à educação. Assim, com base no art. 2º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ressalta-se que a lei aponta para “o pleno desenvolvimento do educando” (idem).

De certa forma, este artigo abre os caminhos à proposta de uma formação integral do educando, ou seja, como na concepção lukacsiana, a educação deve partir da práxis humana com fim também na práxis humana e, além da educação estrita em tempo e unidade escolar, esta, deve ser pensada, desde a tenra idade, para a vida. Tal pressuposto educacional mantém relação direta, com o disposto no artigo 3º da LDB e seus princípios, elencados nos incisos XI e XIII, os quais, apontam respectivamente que, deve-se haver “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (idem), assim como, “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Ressalta-se que o inciso XIII, foi Incluído na LDB, pela Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, a qual altera os dispositivos da Lei 9.394/96.

Com relação à educação como direito, merece atenção especial o Título III, “Do direito à educação e do dever de educar” (BRASIL, 2017, p.9), haja vista que artigo 4º, aponta para as garantias, que levam à compreensão do dever do Estado para com a educação, assim como, conseqüentemente, a garantia do direito à educação. A citação a seguir é longa, mas, considera-se que o artigo 4º, seja de extrema relevância, por tratar-se de uma pesquisa que busca a compreensão da educação como direito. A saber:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

- IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (idem).

Ressalta-se que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (idem), “a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (idem), “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (idem), dentre muitas, foram redações dadas pela dadas pela Lei nº 12.796, de 2.013, a qual “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996.

Dando continuidade ao raciocínio do artigo 4º, em relação à educação como direito, o artigo 5º é contundente ao defender que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público e subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 2.017, p.10). Se o artigo 5º aponta para a obrigação do poder público “recensar anualmente crianças e adolescentes em idade escolar” (idem), “fazer a chamada pública” (idem) e “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (idem), não exime os pais de procurar pelos órgãos públicos para matricular seu filho, ou seja, conforme o artigo 6º, “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (idem, p.11).

Os artigos 8º e 9º da LDBEN remetem, claramente, à necessidade de a elaboração do Plano Nacional de Educação, haja vista que o artigo 8º, aponta que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (idem), assim como, o seu parágrafo 1º,

reforça que “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (idem, p.11). Assim, abrem-se os caminhos à elaboração de um Plano Nacional de Educação, ou seja, defendem o fortalecimento nacional da educação sistematizada, assim como Saviani em sua obra *Sistema Nacional de Educação e Plano nacional de Educação* (2.014). Segundo o qual:

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar, impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando a origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público (SAVIANI, 2.014a, p.15).

Assim, o art. 9º, deixa transparecer responsabilidade da União em relação à criação do Plano Nacional de Educação, segundo o qual, dentre outros, cabe à União:

- I – elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (idem).

Da mesma forma que o artigo 9º aponta quais são as incumbências da União, o artigo 10º ressalta as incumbências do Estado, tais como: III – elaborar e executar

políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios (idem, p.13), VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (idem); o artigo 11, aponta as incumbências dos Municípios, tais como, “I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (idem, p.14), “V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (idem, p. 13-14) e “VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal” (idem).

Levando-se em consideração a essência do papel, tanto da instituição escolar quanto do professor enquanto agentes mediadores da transmissão do conhecimento historicamente construídos pela humanidade, assim como da sua contribuição no sentido de distanciamento das barreiras naturais, nas palavras de Lukács, (2.010, p.324) e da própria formação humana, da responsabilidade social e consciência de que o papel da educação é o de contribuir para que o homem venha a “hominizar-se, fazer-se homem, fazer-se pessoa” (NUNES, 2.019, p.39), ressalta-se, a relevância dos artigos 12 e 13, os quais destacam as incumbências dos estabelecimentos de ensino, assim como, respectivamente dos docentes, que embora longa, vale a pena tal citação. A saber:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (idem).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (idem).

Ressalta-se que o artigo 13 da LDB, prescreve oportunidades para que o profissional da educação ocupe seu espaço, empodere-se do seu papel enquanto transformador. Diante do exposto, percebe-se que para além da atuação do Estado enquanto responsável para garantir a educação como direito, é urgente que o docente assuma seu compromisso político para com a formação plena e emancipatória dos alunos sob sua responsabilidade.

Assim, conclui-se que, com base na LDBEN 9.394/96, a educação como direito, está garantida na lei, em termos de educação básica, ou seja, conforme o artigo 21, a “educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (idem) e, de acordo com o artigo 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (idem, p.17). Porém, constata-se que, apesar de a legislação atribuir responsabilidades à União, Estados e Municípios, ela não isenta os profissionais da educação da sua dotação com o comprometimento político e competência técnica. A educação como direito humano, somente efetiva-se com o envolvimento e ação de acordo com essência do papel de cada um. E, neste ponto, percebe-se a contribuição lukacsiana ao defender a relevância do trabalho consciente do homem enquanto formação humana. Portanto, aponta-se para a possibilidade de o homem humanizar-se, distanciar-se das barreiras naturais à medida que planeja e coloca em prática suas ações laborais.

Em relação à valorização do profissional docente na LDBEN, percebe-se esta incidência apenas em três situações. A primeira vez surge no artigo 3º, inciso VII, o qual defende que, dentre outros, o ensino será ministrado com base no princípio da “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 2017, p.7). Depois disso, somente no artigo 67, o qual aponta:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (idem).

Há de se refletir sobre o artigo 67 da LDB. Quando se discute sobre a temática da valorização do profissional da educação, para além da valorização salarial, espera-se também que haja um Plano de Carreira, realização de concurso público para ingresso e preenchimento dos cargos vagos, progressão funcional, período reservado para estudos, planejamento e outras atividades relacionadas à função docente. Se se pretende a garantia de uma educação como direito, mas aquela que, nas palavras de Paulo Freire, (2.006, p.28), oferecida por um professor que pensa certo, que “deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo”, a concretização de tal compromisso será prejudicada, se a política pública e os responsáveis pela sua execução, não considerar a valorização do professor como um investimento para com a ação formadora e humanizadora.

## **2. Embates para a aprovação do Plano Nacional de Educação (2.014- 2.024)**

Ao relatar sobre “Situação atual do Plano Nacional de Educação”, Saviani, (2.017, p.76), aponta que o PNE, tem sua origem no Projeto de Lei 8.035/2.010. Em 28 de março de 2.011, foi criada a comissão especial para dar o parecer sobre o Projeto de Lei, formada “por cinquenta deputados com a seguinte distribuição pelos partidos: PT, 9; PMDB, 10; PSDB, 6; PP, 4; DEM, 4; PR, 2; PSB, 3; PDT, 2; Bloco PV-PPS, 2 , (um de cada); PTB, 2; PSC, 2; PCdo B, 2; PRB, 1; PSOL, 1” (idem), sendo nomeado como parecerista, o deputado Ângelo Vanhoni, do PT do Paraná. Saviani, (2017), esclarece, que ocorreram muitos movimentos e discussões, em prol do PNE. De acordo com suas palavras:

Foram apresentados vários requerimentos para realização de audiências públicas e seminários em diferentes cidades. Em 20 de maio, foi aberto o prazo para apresentação de emendas, prazo esse que se estenderia por cinco sessões, encerrando-se em 07 de junho de 2.011. Daí em diante foi sendo aprovada sucessivamente a prorrogação do prazo para a apresentação do parecer (SAVIANI, 2.017, p.76).

Dois pontos já se revelam aqui: primeiro, a comprovação da participação da sociedade civil na aprovação da Lei 13.005/2014, haja vista que de acordo com Saviani, foram apresentadas 2.915 emendas e, segundo, a justificativa pelo atraso de sua aprovação, haja vista que a mesma só foi aprovada quatro anos depois da criação da Comissão Especial criada para dar o parecer final sobre o Projeto de Lei 8.035/2.010.

O autor critica a posição dos empresários do ensino privado que não se esforçaram para participar das discussões da conferência Nacional de Educação, porque sabiam que este espaço de discussão, tinha como foco a elaboração de propostas que depois seriam discutidas no Congresso Nacional e, se aprovadas, tornariam leis a serem observadas por todos. Conforme as palavras de Saviani, “daí o “desinteresse” dos defensores do ensino privado quanto à participação na CONAE” (SAVIANI, 2.017, p.78). É bem compreensível tal posição; em um país onde quem manda é o capital exploratório e os fracos, são cada vez mais fracos e os ricos cada vez mais ricos em detrimento do respeito aos direitos sociais.

Que interesse haveria a um grupo de empresários participarem de discussões em prol da defesa da escola pública ou da discussão de um Plano Nacional de Educação com viés voltado à política de inclusão e respeito aos direitos sociais? No entanto, tal postura mudou, quando o documento foi para discussão no Congresso Nacional, neste momento, os interesses capitalistas gritaram. Se por ocasião da CONAE, não houve interesse pelas discussões, no Congresso Nacional, o “jogo sujo” vem à tona. A luta pelos interesses dos empresários torna-se massiva, em detrimento dos interesses públicos. É neste momento que o poder do capital impera nas decisões, o que, na maioria das vezes, não está de acordo com os interesses da classe trabalhadora. De acordo com suas palavras.

Sua participação deveria ocorrer de forma intensa, organizada e aguerrida na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Como se evidenciou nas situações anteriores, no Congresso Nacional eles acionam seus *lobbies*, mobilizam as bancadas de parlamentares com mecanismos, entre os quais se inclui o financiamento das campanhas eleitorais (Idem, 78).

Por outro lado, considera-se muito relevante os resultados da militante sociedade civil, em prol da educação como direito, haja vista que grande parte das emendas do Projeto de Lei 8.035/2010, apontada no montante de 1.915, tiveram suas origens nas discussões de base. A citação a seguir é muito importante para comprovar este movimento de luta. A saber:

Assim, constatamos que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentou 85 emendas; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 181; O Centro de Estudos e Sociedade (CEDES), 206; A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCEME), 26; a ministra da Igualdade Racial, Luíza Helena de Bairros, 50; a Confederação nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), 60; O Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), 41. Somente essas entidades já somam 646 emendas (idem).

Aponta-se ainda que, as emendas foram propostas por pessoas, entidades de locais, regiões e instâncias diversas, o que coube, especialmente, ao Deputado Ângelo Vanhoni fazer a triagem e, em caso de pertinência, incorporá-las ao texto do PL 8.035/2.010, o qual “apresentou seu parecer na Comissão Especial encarregada de analisar as emendas, consolidando-o em um projeto substitutivo do novo PNE composto de duas partes: o texto da lei que aprova o plano e um anexo contendo o texto integral do plano composto por 20 metas e 170 estratégias” (idem, p.79). Depois de tramitar pelo

Congresso, Senado, passado pela Comissão de Assuntos Econômicos e pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, o projeto foi “promulgado sem vetos pela presidenta da República em 25 de junho de 2.014. Assim, embora apareça nos documentos a referência 2.011-2.020, o que entrou em vigor foi um PNE 2.014-2.024)” (idem, p.80).

Como o grande entrave da garantia da educação como direito é a questão do financiamento, a análise de Saviani revela que, ao passar pelo Senado, houve certa oscilação de entendimento entre financiamento para a educação pública e financiamento para a educação, o que pode dar aberturas para o uso dos recursos públicos ao financiamento do ensino privado, o que foi corrigido pelo Congresso Nacional, conforme citação a seguir:

De fato, o projeto sofreu algumas oscilações no Senado e acabou sendo aprovado com modificações que resultaram num retrocesso em relação ao que havia sido aprovado na Câmara dos Deputados. A principal mudança diz respeito à questão do financiamento. No texto aprovado na Câmara, a meta 20, que estipula 10% do PIB, se referia “ao financiamento público da educação pública” No Senado, essa meta referiu-se simplesmente ao “financiamento público da educação”. Isso significa que os recursos públicos poderiam ser destinados também ao ensino privado, enfraquecendo, portanto, a luta pela ampliação e melhoria da educação pública. Na versão final aprovada na Câmara, restabeleceu-se o enunciado “financiamento público em educação pública”, assegurando-se assim a destinação dos recursos públicos exclusivamente para a educação pública. No entanto, esse suposto ganho foi neutralizado pelo § 4º do Art. 5º da lei que institui o PNE. Esse parágrafo inclui no cômputo dos 10% do PIB previstos na Meta 20 recursos que extrapolam o ensino público, como aqueles destinados aos programas de expansão do ensino profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal (PROUNI), bolsas de estudo no Brasil e no exterior, subsídios ao financiamento estudantil (FIES) e financiamento de creches, pré-escolas e educação especial em instituições conveniadas. Como se vê, os deputados ficaram bem com seus eleitores e com o movimento dos educadores ao reverter a decisão do Senado. Mas ao aprovar a Lei n. 13.005, que institui o plano, acabaram fazendo por valer a posição dos senadores. Isso é o que se chama na linguagem popular “dar com umas das mãos e tirar com a outra” (idem).

Apesar da provação do Plano Nacional de Educação, Saviani aponta que o país ainda não conseguiu sucesso em relação ao Sistema Nacional de Educação. Aponta que o Brasil ainda encontra-se no nível do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1.932, ou seja, “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de

continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades do país” (idem, p. 80-81). Aponta o autor que o PNE 2.001-2.011 foi ignorado, como se o mesmo não existisse; foi desconsiderada a necessidade legal de avaliação do mesmo, no quarto ano de vigência, não ocorreu; estudos do MEC, tomando como base as metas e análises dos compromissos mostraram, em 2010, que apenas 33 % das metas do PNE 2.001-2.011 foram cumpridas.

Como citado anteriormente em relação ao jogo sujo no caso das discussões no congresso para aprovação de certa lei, no caso das metas do PNE 2.001-2.011, também pode-se apontar algo semelhante com base nos estudos de Saviani. Embora não se tenha alcançado as metas propostas, alguma coisa melhorou. Não que os governantes estivessem sendo guiados pelo PNE, mas por algumas pressões populares, tais como as lutas por creches, quando uma das metas era chegar a 50% das crianças com idade de 0 a 3 anos matriculadas, o que chegou apenas a 18%. Assim por exemplo:

No caso citado das creches, a decisão de aumentar a oferta era tomada por causa da pressão da população. Os prefeitos usavam isso com fins eleitorais e faziam aquele discurso de que a educação era prioridade e que iriam criar mais creches. Por sua vez, O MEC, repassava os recursos ou inseria o município em algum programa de ampliação de creches (idem, p. 81).

Ressalta-se, com base em Saviani, que houve avanços consideráveis na questão da educação e vigência do PNE 2.001, como é o caso da criação do Fundeb em substituição ao Fundef, ampliando o atendimento para a educação básica, com o foco na qualidade da educação, avaliação e criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (IDEB). No entanto, alguns problemas são as causas do não cumprimento do PNE, tais como, “vetos das metas orçamentárias” (idem, p. 82), o que inviabiliza muitas das ações do plano; “excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, o controle e a fiscalização de sua execução”, assim como, a falta de planejamento e as muitas práticas de ações imediatistas e populistas de governantes, em detrimento de ações concretas e planejadas de forma racional, aponta Saviani (idem).

Assim, o apelo é pela contínua luta em busca da construção de um sistema nacional de educação e um efetivo Plano Nacional de Educação, o que não se conseguirá exceto com a priorização do investimento em educação. A garantia da educação como

direito está dialeticamente relacionada à mudança de paradigma de gestão pública dos governantes, quando o caso é a formação humana, a qual deve ser vista não como gasto, mas investimento. No entanto, isso somente será possível, quando o governante estiver muito mais preocupado com o humano, em detrimento de seus próprios interesses eleitoreiros, bem como apontava Istiván Mészáros, em *Educação para além do capital* (2.008).

## **2.1. Os movimentos sociais e culturais das conferências nacionais como espaço de luta pelo direito à educação: educação como direito humano**

Refletir sobre o Plano Nacional de Educação, à luz da categoria de totalidade em Lukács, exige esforço e disciplina no sentido de maior apropriação dessa categoria crítica que, compreende-se como um movimento dialético de “ir e vir”; no sentido de rastrear as produções que de certa forma antecederam à Lei 13.005, de 25 de junho de 2.014, a qual “aprova o Plano Nacional de Educação- PNE” (BRASIL, 2.014).

Para tanto, toma-se como aporte teórico, o *Documento Final da Coneb* (2008), *Documento Final da Conae* (2.010) e, principalmente, as obras do pensador Dermeval Saviani. Ressalta-se a relevância do disposto no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a qual contou com a participação de vários segmentos da sociedade civil e com objetivo de pressionar a política em favor do direito à educação, tais como, o estudo sobre as estratégias do Custo Aluno Qualidade I (CAQi) Inicial e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que está contido no PNE.

A campanha Nacional pelo Direito à Educação atuou, além do Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014, do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CQA), em assuntos relacionados à aprovação da Fundeb- Emenda Constitucional 53/2.006 e Lei 11.494./2.007; ao sistema Nacional de Educação, Piso Nacional do Magistério no STF- Lei 11.738./2.008; Emenda Constitucional 59/2009; Lei de Cotas- Lei 12.711/2012, Conferências em Educação (CONEB e CONAE's), assim como, enfrentamento da exclusão escolar. Portanto, vale a pena compreender melhor tais eventos, objetos de estudos, revelados neste texto.

Se a valorização dos profissionais da educação tem sido vista como uma relevante ferramenta de garantia da educação como direito, a Campanha Nacional pelo direito à educação colaborou para a aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2.007, a qual “regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB”, em seu artigo 1º. E, sobre investimento em educação, o artigo 3º, revela as fontes dos recursos que deverão ser disponibilizados para a garantia do direito à educação de qualidade e à valorização do profissional da educação.

Ressalta-se que as legislações vão se entrelaçando no sentido da garantia de investimentos públicos em educação. Assim, o artigo 5º da EC 14/1996, altera o art. 60 do ADCT e, seu parágrafo 3º, dentre outros, comprova, ao apontar que “a União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Assim, aponta a relevância da contribuição da Campanha Nacional pelo direito à educação, para com a aprovação da Lei nº 11.494/ 2.007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, assim como, a aprovação do Plano Nacional de Educação (2.014-2.024) no sentido histórico em busca da garantia da educação como direito.

Se, para a garantia da educação como direito, faz-se necessário a garantia de recursos financeiros, o artigo 208, e parágrafo 3º apontam que "a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 2.009).

Estar na escola é um direito de todos, mas a garantia da educação como direito, não se efetivará, se a educação oferecida não estiver relacionada à qualidade dos serviços educacionais, à valorização dos profissionais da educação, assim como do investimento em educação. Compreende-se que tanto os direitos sociais quanto os direitos humanos, só têm chance de sucesso, quando para sua implantação, forem adotadas políticas de adequação a fim de que a lei também possa beneficiar os membros das classes subalternas. Percebe-se, desde já, um apelo tanto aos órgãos públicos, governantes, no sentido de implantação de políticas públicas, financiamentos, quanto à sociedade civil para a participação nos debates em prol de uma educação básica de qualidade e, entram na pauta das discussões assuntos tais como, construção do sistema nacional de educação básica, democratização da gestão e qualidade social da educação, construção de regime de colaboração entre o sistema de ensino, tendo como instrumento o financiamento da educação, inclusão e diversidade na educação básica e formação e valorização

profissional. Ressalta-se a relevância tanto do financiamento em educação, quanto da valorização do sistema nacional de educação, haja vista que a educação tem como papel social a emancipação humana.

A partir dessa mesma visão, reforça-se a necessidade da implementação de políticas públicas que levem em consideração o objetivo de inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) nas turmas comuns de ensino para garantir acesso ao ensino comum, participação, aprendizagens e continuidade aos níveis mais elevados do ensino, ou seja uma política de inclusão. No entanto, pensar em uma educação inclusiva, trata-se de investir em uma política pública que leve em conta nova forma de organização e gestão escolar, inclusive, para aqueles que encontram-se em situação de restrição de liberdade, educação de jovens e adultos, moradores do campo, da floresta, deficientes e/ou portadores de altas habilidades/ superdotação, afrodescendentes, assim como, levando-se em conta a diversidade de gênero e segmento GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), para o que, exige formação crítica dos professores, ou seja, teórica e prática, formação e valorização contínua para a qual, também exige-se política de investimento, bolsas de estudo em nível de mestrado e doutorado aos professores da rede pública.

Há que se considerar também a relevância do documento final da CONAE, haja vista que a garantia da educação como direito, implica, as múltiplas relações com outros setores da sociedade civil. O Documento Final da Conae, reconhece a educação como direito social inalienável a ser implementado em todo território nacional, quando se quer a superação das desigualdades regionais. Assim, percebe-se claramente no Documento Final da CONAE (2.010) a sua influência na aprovação do PNE (2014-2024), ao apontar que o sistema nacional de educação retoma as questões da democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; as questões da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade da educação, universalização, ampliação da jornada escolar, educação de tempo integral, além da garantia e qualidade. Portanto que, não basta apenas o aluno ter a garantia da vaga na unidade escolar, mas a educação oferecida deve ser de qualidade. Se a educação tem como objetivo a redução das desigualdades sociais, defendem os representantes da CONAE (2.010), assim como os da CONEB (2.008), a urgência de se tomá-los como referência para o financiamento da educação a utilização dos mecanismos do custo aluno/a-qualidade (CAQ).

Considera-se relevante tal preocupação, com investimentos em educação, no entanto, a história da educação não revela boas intenções dos governantes no sentido de priorização de investimentos em educação. Pelo contrário, o que prevalece é a redução, como se educação fosse apenas gastos desnecessários e não investimentos no futuro de uma sociedade. As discussões da CONAE apontam que mesmo com alguns avanços de investimento na educação superior, como é o caso da implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2006, a iniciativa de recuperar os valores gastos em outros custeios e investimentos nas instituições federais de ensino superior, entre outras ações, a necessidade de avançar com os investimentos ainda está muito aquém do suficiente. De acordo como documento da CONAE, 2.010:

Apesar desses avanços, o debate sobre o financiamento da educação é central e envolve a solução de alguns nós críticos: a revisão do papel da União no financiamento da educação básica; a instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; o estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação; a definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino; e a definição do papel da educação superior pública no processo de desenvolvimento do país. Além disso, é preciso determinar que o orçamento da educação seja administrado sempre pelas secretarias de educação e não pelas secretarias de governo, fazenda ou suas correlatas. Nesse contexto, é fundamental a criação e instituição de Lei de Responsabilidade Educacional e alterações de dispositivos da Lei de Responsabilidade Fiscal que limitam os avanços da área da educação (idem, 106).

A garantia da educação de qualidade como direito social, defende a CONAE (2.010), está diretamente relacionada à exigência de um sistema nacional de educação articulado, que leva em conta a “firme concepção da educação como direito humano fundamental, direito público e dever do Estado” (idem, p.107). Portanto, não se pode desconsiderar o papel que as múltiplas esferas governamentais têm como responsáveis pela efetivação da garantia da educação como direito Assim, por exemplo, se o Estado de São Paulo, deixa de investir na construção e manutenção de prédios escolares; entrega prédios inacabados e sem as devidas condições de uso; se deixa alunos sem aulas por falta de contratações de professores; se não se preocupa com uma política de valorização dos profissionais da educação; se não fornece os insumos necessários à efetivação da educação de qualidade, como direito, este, está negligenciando a garantia da educação como direito, razão da luta da CONAE ao defender a instituição de um sistema nacional de educação articulado, reiterando que, “a política da educação básica, nos termos de um

sistema nacional de educação, deve, obrigatoriamente, amparar-se na definição de um custo aluno (a)-qualidade (CAQ)” (idem, 109).

Por fim, o documento da CONAE (2010), traz o Eixo VI sob título “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, que permeiam todo o processo do campo das políticas nacionais de educação, assim como, do próprio sistema nacional de educação. Pretende-se, portanto, que a gestão da educação seja democrática e envolva os diversos segmentos da sociedade, inclusive os movimentos sociais em defesa das minorias. Apresenta-se, desde cedo e de maneira geral, uma discussão sobre o direito à educação das comunidades quilombolas, indígenas, pessoas do campo, deficientes, dentre outros, ao apontar que:

Apesar de o eixo agregar número razoável de temas, como questão étnico-racial, quilombolas, indígena, do campo, ciganos, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional, é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das práticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior (idem, p.123).

Percebe-se, portanto, na citação anterior, que a preocupação com a garantia da educação como direito volta-se aos diversos públicos que antes não estavam no foco das políticas públicas. Ressalta-se que o documento da CONAE aponta para a necessidade de se construir um sistema nacional de educação articulado que leve em conta:

1) Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; 2) Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; 3) Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; 4) Formação e valorização dos/das trabalhadores/as em educação; 5) Financiamento da educação e controle social” (idem, p.124).

Ao apontar sobre a necessidade de políticas públicas que leve em conta as minorias, o documento alerta também para a necessidade de “políticas afirmativas” (CARVALHO, 2014, p.163) como práticas públicas e privadas no sentido de corrigir as injustiças sociais em relação a “homens, mulheres, população LGBT- lésbicas, gays, bissexuais, travestis, e transexuais” I (idem, p.126) e outras minorias já citadas anteriormente. De tal forma, considera-se, a partir do Documento Final da CONAE,

justiça social, igualdade, diversidade e trabalho, são questões inseparáveis de uma política de educação inclusiva, na perspectiva democrática. Portanto, faz-se necessário garantir políticas públicas que garantam o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades; direito à diversidade; formação inicial e continuada dos professores com foco nos diversos públicos; constante avaliação do processo e da política educacional; criação de linhas de pesquisas voltadas ao olhar crítico de tais populações.

Por fim, o *Documento Final* da CONAE (2010), apresenta algumas reflexões para a construção de uma política pública no sentido de levar em conta as especificidades das relações étnico-raciais, educação quilombola, educação especial, educação de campo, educação indígena, educação ambiental, gênero e diversidade sexual, formação cidadã e profissional, educação de jovens e adultos. E, para todos estes atendimentos torna-se necessária a formação e contratação de professores, políticas de atendimentos suplementares e de outras áreas, além da educação, investimento financeiro. Como já foi apontado, para a garantia da educação de qualidade como direito, não basta apenas matricular o aluno na escola. A matrícula é apenas o primeiro passo, mas, o respeito à educação como direito, envolve visão de mundo dos governantes voltada à educação como direito humano e como prioridade humana, ou seja, as preocupações da CONEB (2.008) e da CONAE (2.010), voltam-se à construção de um sistema nacional de educação articulado.

Assim, aponta-se que a cada passo seguido da pesquisa, comprova-se que a partir de uma visão de totalidade, com base em Gyorgy Lukács, a construção do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 24 de junho de 2014, somente foi possível pelo fato de a mesma manter fortes relações com todos os movimentos outrora apresentados na busca pela efetivação da educação como direito, o que nem sempre é garantido devido aos múltiplos interesses e/ou não dos governantes, quando se pensa que para a garantia da educação como direito faz-se necessário, política pública e investimentos. No entanto, há de considerar os avanços representados com a aprovação do PNE (2.014-2.024).

## **2.2. Campanha Nacional pela educação: pressuposto de luta e educação como direito**

Para dar início à reflexão sobre a construção do PNE, toma-se como base o disposto no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A campanha teve início em 1.999, contou com envolvimento de representantes da sociedade civil, distribuída por todo o Brasil. Contou com a participação das comunidades escolares, de diversos movimentos sociais, inúmeros sindicatos, assim como “organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade” (CAMPANHA, 2.008).

Ressalta-se que o objetivo básico da campanha é a pressão política em favor do direito à educação, ou seja, garantir o direito que todas as pessoas têm de uma “educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil” (idem). Na busca pela efetivação da educação como direito humano, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, promove articulações institucionais, parcerias com diversas organizações, pressão sobre as autoridades, posicionamentos públicos, com vistas à elaboração e/ou alterações de políticas públicas, junto aos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Envolve ainda, a “mobilização popular, com a participação de estudantes, educadores, ativistas e demais cidadãos nas ações da Campanha em todo o Brasil, com uma base social de sujeitos políticos atuantes” (idem), além da realização de seminários, oficinas, discussões locais e nacionais.

Como prêmio pela atuação de sucesso, Daniel Cara, coordenador geral da Campanha recebeu o prêmio Darcy Ribeiro, da Câmara dos Deputados, em 2007. Tal premiação tem relação direta com sua atuação em prol da criação e regulamentação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), assim como, na luta pelo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 e “Lei 12.858/2.013, que destina receitas provenientes de recursos petrolíferos para a educação e saúde” (idem). Ressalta-se ainda, que “o prêmio Darcy Ribeiro foi criado para contemplar pessoas ou entidades cujos trabalhos ou ações mereceram destaque especial na defesa e na promoção da educação brasileira” (idem).

Segundo informações do site, desde 2.002, o grupo da Campanha Nacional Pela Educação, estuda sobre as estratégias do Custo Aluno Qualidade I (CAQi) Inicial e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que está contido no PNE. Ressalta-se que tais instrumentos, permitem o cálculo do valor que deve ser investido para a garantia da educação básica com qualidade. Assim, compreende-se que o Custo Aluno Qualidade inicial e o Custo Aluno Qualidade, “representam um marco rumo a uma educação de qualidade” (idem). A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, atuou, além do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2.014, do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CQA), também em assuntos relacionados à aprovação da Fundeb- Emenda Constitucional 53/2.006 e Lei 11.494/2007; ao sistema Nacional de Educação, Emenda Constitucional 59/2.009; Lei de Cotas- Lei 12.711/2.012, Conferências em Educação (CONEB e CONAE's), assim como, enfrentamento da exclusão escolar, dentre outros. Portanto, vale a pena compreender melhor sobre tais eventos.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2.006, “dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2.006). E, levando-se em consideração o foco desta pesquisa, para melhor compreensão da educação como direito, vale a pena a sua análise haja vista que, segundo consta no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a elaboração desta Emenda Constitucional, sofreu influência deste movimento.

Assim, com base na EC/53/2.006, em seu artigo 23 e Parágrafo Único, “as Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 2.006). Percebe-se, neste artigo, uma preocupação com a formação geral, no sentido de que ambas as esferas, seja a União, Estados, Distrito Federal ou Municípios, têm responsabilidades para com a formação das pessoas. Da mesma forma, artigo 206, da Constituição, sofre alterações e traz em seus incisos V, VII e VIII, além do Parágrafo Único, de forma contundente, a valorização dos profissionais da educação, seja pelo plano de carreira, concurso público, piso salarial.

Se para a garantia da educação como direito há extrema necessidade de recursos financeiros, o Art. 212, ao tratar sobre o investimento em educação em seu § 5º, aponta que a “educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei”

(idem), enquanto que, no § 6º, “as cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino” (idem). Portanto, considera-se a publicação da Emenda Constitucional 53/2.006, como relevante ferramenta em defesa da educação como direito, haja vista que, não se garante a educação como direito e de qualidade, sem que haja investimentos disponíveis.

Como apontado, anteriormente, a Campanha Nacional pelo direito à educação, colaborou para a aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2.007, a qual “regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias” (BRASIL, 2.007). Ressalta-se que já em seu artigo 1º “é instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT” No entanto, a referida lei não isenta os Estados, Distrito Federal e Municípios do seu compromisso para com o investimento em educação, conforme prevê o artigo 212 da Constituição Federal de 1.988. Aponta-se o artigo 2º, Lei nº 11.494/2.007, segundo o qual, “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e valorização dos trabalhadores em educação, incluindo, sua condigna remuneração observado o disposto nesta Lei”, ou seja, considera tal legislação a relevância da valorização do profissional da educação como meio para a garantia da educação como direito.

Considera-se também relevante o fato de que no artigo 4º, o legislador reitera a obrigatoriedade de a União complementar os recursos dos Fundos dos Estados e Distrito Federal que não alcançar o mínimo definido nacionalmente, com base no inciso VII do caput do art. 60 do ADCT. Da mesma forma que o artigo citado retoma a questão dos valores que a União deve complementar para com os Estados, Distrito Federal e como forma de garantia da educação, o artigo 32, reitera que,

O valor por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado e do Distrito Federal, não poderá ser inferior ao efetivamente praticado em 2006”, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, estabelecido pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1.996 (idem).

Ressalta-se a relevância da contribuição da Campanha Nacional pelo direito à educação, para com a aprovação da Lei nº 11.494/ 2.007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, assim como a aprovação do Plano Nacional de Educação (2.014-2.024) no sentido histórico em busca da garantia da educação como direito.

A Lei 11.738, de 16 de julho de 2.008, institui “o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2.008), aprovado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Já o artigo 1º regulamenta o disposto na alínea “e” do inciso, segundo o qual, disporá sobre (...) prazo para fixar em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (idem). Ressalta-se ainda o disposto no parágrafo segundo, segundo o qual:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (idem).

Tão relevante quanto os anteriores, é o artigo 4º, da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2.008, o qual estabelece em seu § 2º que, “a União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos” (idem), assim como o artigo 5º o qual aponta que “o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2.009” (idem), ou seja, o pacto federativo “está de pé”, em relação à valorização dos profissionais da educação e, sabe-se que sem tal ação, a garantia da educação não terá chance de ser efetivada.

Da mesma forma que a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2.007, demonstra a preocupação do legislador para com as questões financeiras como ferramenta para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, assim como, a valorização dos profissionais da educação, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, altera a Constituição da República Federativa do Brasil, no sentido de garantir a educação

como direito, dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete). Assim com a nova redação, da Constituição, o artigo 208, inciso I e VII, passa a vigorar:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2.009).

Ressalta-se que a da EC, 59/2.009, defende a garantia do padrão de qualidade, com base no Plano Nacional de Educação. Da mesma forma, com base na nova redação do artigo 214, o legislador foi incisivo ao apontar a necessidade de a lei estabelecer um Plano Nacional de Educação com prazo estipulado de 1º (dez) anos de durabilidade, dotado de diretrizes, objetivos e metas, com foco nas esferas federal, distrital, estaduais e municipais. Considera-se relevante o inciso VI, o qual, aponta para a necessidade de meta de aplicação de recurso público, com base no PIB (Produto Interno Bruto). Assim:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Levando-se em consideração a participação da Campanha Nacional pelo direito à Educação, na elaboração do Custo Aluno Qualidade Inicial, vale a penas analisar o PARECER CNE/CEB Nº: 8/2.010, a partir do qual o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96/ LDB, que, trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica. O presente Parecer, reconhece a educação como “vetor para o desenvolvimento humano” (BRASIL, 2.010). Assim, o mesmo aponta como três importantes desafios: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão. Espera-se que tais desafios sejam de fato implementados. E mais, reconhece-se também,

a influência que exerce o nível de escolarização e com qualidade, na vida do ser humano, principalmente em termos de salários. A citação a seguir comprova. A saber:

Educação de qualidade para todos é o único vetor capaz de promover, conjuntamente, o desenvolvimento econômico e o social para a plena sustentabilidade de um país. No aspecto econômico, estudos desenvolvidos pelo grupo do Professor Marcelo Neri, da Fundação Getúlio Vargas, revelam que um ano de estudo a mais na vida de uma pessoa aumenta 15%, em média, o seu salário; além disso, este valor médio apresenta uma grande dispersão a depender do nível de instrução escolar desta pessoa. Por exemplo, se ela tem apenas o Ensino Fundamental, o incremento médio salarial, em decorrência de mais um ano de estudo, é de apenas 6%; por outro lado, se ela possui formação de nível superior, esse incremento médio salarial será de 47% (BRASIL, 2.010, p. 2-3).

Aponta ainda o Parecer sobre o aspecto social. Para os filhos de pais analfabetos, as chances de ele ser também um analfabeto, é muito grande e irrisória de se conseguir chegar ao ensino superior, como mostra a citação a seguir:

No aspecto social, a perpetuação das desigualdades pode ser explicada pelos diferentes níveis educacionais dos pais. Por exemplo, enquanto a chance de um filho de pai analfabeto ser também analfabeto é de 32%, essa probabilidade cai para 0,2% se o pai tiver o ensino superior; alguém cujo pai é analfabeto tem apenas 0,6% de chance de completar o ensino superior contra uma probabilidade de 60% caso o pai tenha ensino superior completo. (idem).

Diante do exposto, não se pode desconsiderar o direito humano à educação como um direito público e subjetivo social. Se o poder público por meio de seus governantes, não se conscientiza da relevância do investimento em educação, como um direito social, as consequências vão se alastrando de pais para filhos.

Ressalta-se que com base no relatório do Fundo Monetário Internacional (FMI), Base de dados mundial de economia (2.008); Relatório de Desenvolvimento Humano 2.008/2.009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compilado com base em dados de 2006 e publicado no dia 18 de dezembro de 2.008 e no Relatório de Monitoramento Global do EPT, UNESCO, o Brasil ocupa a 9ª posição no PIB/2008 (produto interno bruto), 45ª posição no PIB *per capita* (2.008); 70ª Posição no IDH/2006 (Índice de desenvolvimento humano) e 76ª posição no IDE/ 2005 (Índice de desenvolvimento educacional). Percebe-se com base no relatório que o Brasil, quando comparado o seu IDH e IDE com países como Noruega, Irlanda, Finlândia, Irã, Índia e

Bangladesh, ele sobressai apenas sobre a Índia que ocupa a 132ª posição no IDH e 105ª posição no IDE, assim como Bangladesh com a 147ª do IDH e 107ª posição no IDE.

Tomando-se como base o IDH, ano de 2018, comparando ainda, além dos dados gerais, com dados dos países da América Latina, o Brasil ocupa a 79ª posição, ficando atrás dos países tais como, Chile (44ª), Argentina (47ª), Uruguai (55ª), Venezuela (78ª). Portanto, o Brasil tem muito a desenvolver tanto em termos de índice de desenvolvimento humano quanto de índice de desenvolvimento educacional, o que só se conseguirá, se for levada a sério a política educacional do país e a construção da justiça social e redução das desigualdades sociais. Estar na escola e aprender, é um direito humano; direito de todos. No entanto, a garantia da educação como direito, não se efetivará se a educação oferecida não estiver relacionada à qualidade dos serviços educacionais, à valorização dos profissionais da educação, assim como ao investimento em educação, o que também é considerado pelo Parecer, ao apontar que:

Os desafios para a construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros passam, sobretudo, pela valorização da carreira do magistério (valorização salarial, plano de carreira, formação inicial e continuada e condições de trabalho), financiamento e gestão da Educação e estabelecimento de padrões mínimo de qualidade para nossas escolas públicas de Educação Básica (BRASIL, 2.010, p.8).

Se a valorização do profissional da educação é de suma importância para o sucesso dos alunos, o próprio relatório aponta que o Brasil caminha na contramão haja vista que o profissional da educação não é valorizado e, além disso, em muitas situações trabalha-se em condições inadequadas de trabalho, o que não representa nada em termos de motivação para que as pessoas, que frequentam boas universidades, tenham como foco de formação as áreas da educação e, ao comparar o Brasil com a Finlândia, constata-se:

No que diz respeito à carreira do magistério, pode-se tomar ainda como exemplo a Finlândia; lá os 20% dos alunos mais bem preparados do Ensino Médio são levados à carreira do magistério, num processo de forte concorrência pública. Esses alunos são acompanhados ao longo de todo o curso universitário e nos primeiros anos pós-universidade. Para atraí-los, o governo oferece um salário de partida muito bom, bem acima da média nacional para outros profissionais. No Brasil, a situação é exatamente a inversa. Em geral, quem vai para a carreira do magistério são os alunos menos preparados, identificados nas baixas notas obtidas nos exames vestibulares dos cursos de licenciaturas, como resposta aos baixos salários oferecidos ao profissional do magistério (idem, p.9).

Diante o exposto, percebe-se que o Brasil não tem política de incentivo de jovens profissionais a buscarem pela carreira do magistério.

### **2.2.1. A luta pela educação Documento Final da CONEB (2.008)**

Levando-se em consideração que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi também responsável pelas discussões da CONEB, vale a pena trazer à tona pelo menos alguns pontos da discussão realizada no 13º Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB) da União Nacional dos Estudantes (UNE), realizado entre os dias 15 a 17 de janeiro de 2.011. A principal pauta do encontro foi o Plano Nacional de Educação. Assim, a citação a seguir, embora longa, é relevante para dar visibilidade à luta desse movimento pela educação, conforme boletim do Partido Comunista Brasileiro (PCB), assinado em nome de Juventude Comunista Avançando (JCA). A saber:

Por isso, acreditamos que a educação não se descola do contexto social em que está inserida. Uma análise do sistema educacional não pode ser feita sem um diagnóstico da (des) ordem social vigente. Na sociedade capitalista a educação é, nesse sentido, um dos mecanismos de reprodução da lógica da exploração tanto no âmbito do planejamento e controle do sistema produtivo (através da reprodutibilidade técnica de mão de obra para o mercado de trabalho, bem como das pesquisas realizadas nas áreas de Ciência e Tecnologia), quanto no âmbito da hegemonia ideológica (onde impera uma pedagogia da exploração e da competitividade em que os indivíduos são condicionados a uma vida regrada pelo consumo). Esse quadro vem se agravando, especialmente com a deflagração da crise estrutural do sistema do capital nas últimas décadas, que apontam a incapacidade do sistema sociometabólico do capital de deslocar suas contradições do centro para a periferia. Isso faz com que as crises cíclicas (e a atual crise é emblemática nesse sentido), inseridas no contexto global de crise estrutural – e diferente das tradicionais crises cíclicas setoriais -, sejam mais prolongadas, com menor tempo de recuperação, com manifestações mais destrutivas e que atingem a totalidade do sistema. Diante desse cenário nefasto, a Juventude Comunista Avançando (JCA), a União da Juventude Comunista (UJC) e a Juventude Liberdade e Revolução (LibRe), apresentaram no CONEB deste ano a proposta “Por uma universidade popular” (acúmulo de debates que vêm sendo feitos desde o CONUNE de 2009), que foi plenamente defendida na plenária final, de forma a apresentar aos presentes no fórum o indicativo de um debate estratégico acerca da construção de Universidade Popular que esteja a serviço da classe trabalhadora, visando contribuir para transformações radicais na sociedade. Assim, pretendemos nos contrapor ao campo governista e fomentar a discussão sobre um projeto educacional que esteja para além da lógica do Capital (JCA, 2.011).

Percebe-se, a partir de tal publicação, uma preocupação para com a transformação da educação, que esteja voltada ao contexto social em que está inserida; não se pode desconsiderar a necessidade da superação da “pedagogia da exploração e da competitividade em que os indivíduos são condicionados a uma vida regrada pelo consumo” (idem). De tal forma, há urgência da construção de uma Universidade Popular, que esteja, a serviço da classe trabalhadora, sempre com vistas às transformações radicais na sociedade. Portanto, levando-se em consideração que pensar em educação a partir da categoria de totalidade é pensar na educação integral, há que se considerar a reforma da educação com foco na garantia da educação como direito. Assim, torna-se muito relevante a preocupação demonstrada nas discussões da CONEB/UNE, em relação à educação universitária e sua relação direta com a transformação social.

A Lei 12.711/ 2.012, já em seu artigo 1º, aponta que “as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2.012). O artigo 3º ressalta que a política de cotas, citada no artigo 1º da referida lei, têm como foco as classes subalternas. De acordo com a citação a seguir:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (idem).

Levando-se em consideração que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação sob coordenação de Daniel Cara, teve grande influência na realização das CONEB e CONAE's, vale a pena analisar os resultados de cada uma delas e suas influências na aprovação do PNE/2014. Para a compreensão da CONEB, toma-se como base o documento intitulado *Conferência Nacional pela Educação Básica- Documento Final (2008)*, o qual aponta:

A educação básica se concretiza por meio de proposição de políticas, programas, ações e estratégias articulados ou não pelos diferentes entes federados. Compreender tal processo e buscar a construção de novas bases para sua organização, proposição e materialidade, em nível nacional tendo em vista a garantia da qualidade social da educação implica avançar na consolidação de instâncias de participação e deliberação coletivas envolvendo a sociedade brasileira (idem).

Percebe-se o apelo tanto aos órgãos públicos, no sentido de implantação de políticas públicas e financiamentos da educação, quanto à sociedade civil, em relação à participação nos debates em prol de uma educação básica de qualidade. Surgem, como pauta de discussões, assuntos tais como: I) Construção do Sistema Nacional de Educação Básica; II) Democratização da gestão e qualidade social da Educação; III) Construção de regime de colaboração entre o Sistema de Ensino, tendo como instrumento o financiamento da Educação; IV) Inclusão e diversidade na Educação Básica e V) Formação e valorização profissional.

Ressalta-se que essas ideias são frutos de muitas discussões realizadas em todos os estados, distrito e municípios, as quais, mais tarde, foram contempladas na Lei 13.005 (PNE 2.014-2.024). Estão dispostas nas metas e estratégias do referido documento legal. A Conferência nacional contou com a representação de diversos grupos sociais tais como, das comunidades indígenas, do campo, dos quilombolas; representantes sociais contra qualquer forma de discriminação seja por racismo, orientação sexual, de gênero; grupos em defesa do direito à educação, participação de Conselhos de Educação e outros em defesa das crianças e adolescentes; grupos em prol da valorização da formação profissional, entre outras lideranças. Assim, envolvidos os representantes da sociedade civil:

A Conferência problematizou temática extremamente importante, discutiu e expressou tensões, os conflitos e os desafios que permeiam a educação básica brasileira. A luta em prol de uma educação com qualidade social que reconhece e valorize os profissionais da educação básica e vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual foi um dos pontos destacados em vários colóquios e debates, assim como nas discussões de plenária final (idem, p.2).

Pode-se apontar como avanços a partir das Conferências, a maior organicidade das políticas públicas de Educação Básica, a abertura para novas discussões

sobre a política de financiamento da educação, incluindo a ampliação de recursos, garantia do direito à inclusão e à diversidade, gestão democrática e formação dos profissionais da educação. Assim, “todas essas temáticas tiveram por norte a educação como bem público e enfatizando o papel do Estado na garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, sem prejuízo na prerrogativa de sua oferta pela iniciativa privada” (idem, p. 2-3). Defende-se a ideia da construção de um Sistema Nacional de Educação como forma de regulamentar o “regime de colaboração e corresponsabilidade das três esferas de governo em todas as etapas e modalidade de ensino” (idem, p.24), sem jamais esquecer as contribuições e incorporações da sociedade local, assim como dos educadores e seus projetos pedagógicos em suas unidades escolares.

Ao tratar sobre a função social da educação, ressalta-se que:

Cabe destacar o entendimento de que a educação é processo de prática social, constituídos e constituintes das relações sociais mais amplas. Essa concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza a importância de que ela se dá de forma contínua ao longo da vida. Assim, para concretizar o direito humano inalienável do cidadão, em consonância com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sua práxis social deve ocorrer em espaços e tempos diferentes para atender às diferenciadas demandas, desde que justificadas (idem, p.25).

Educação como processo de prática social, é um pensamento de possível relação com o pensamento de Estiván Mézáros em sua obra *A educação para além do capital* (2008), na qual o autor aponta que a educação deve ser uma ferramenta de transformação. Segundo o mesmo, “a única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria educação, cumprindo com isso seu papel de órgão social” (MÉSZÁROS, 2.008, p.102). Se a educação tem como papel social a emancipação humana, isto requer investimento financeiro, assim como, valorização do Sistema Nacional de Educação, o que não pode ser realizado “sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presente na sociedade e na escola” (idem, p.26). Segundo o *Documento final da Campanha Nacional pelo direito à educação*, a garantia deste direito, leva em conta a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, saberes científicos, tecnológicos, sócio-históricos e ainda a necessidade do mundo do trabalho.

Reportando-se ao artigo 206 da Constituição, o qual trata sobre o pleno desenvolvimento da pessoa humana, assim como, a Lei 9.394/1.996 (LDB) e PNE (2014-2.024), o documento revela sua preocupação para com a gestão democrática, ou seja, a garantia da educação de qualidade como direito, deve estar atrelada ao fato de se dar voz às pessoas, saber ouvir as pessoas de todos os segmentos, haja vista que a implantação de política pública, que leva em consideração a gestão democrática e participativa, somente se efetivará por meio do fortalecimento de colegiados em todos os níveis da gestão educacional.

No terceiro eixo sob título, “Construção do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação”, o mesmo reporta-se à Constituição Federal, ao apontar que a educação é um direito social e que a União tem por obrigação o investimento de 18% de sua receita, assim como, Distrito Federal, Estados e Municípios, 25% da sua receita em educação. O referido documento deixa claro que o direito à educação, assim como a efetivação de um Plano Nacional de Educação, está obrigatoriamente relacionado aos recursos financeiros disponíveis, conforme citação a seguir:

O conceito expresso na Constituição Federal assevera, portanto, que o financiamento adequado das políticas educacionais se traduz em alicerce para a construção do sistema nacional articulado de educação e, conseqüentemente, para o alcance das metas do PNE (...). Contudo para o acesso equitativo e universal à educação básica pública, faz-se necessário aumentar o montante estatal de recursos investidos na área além de ser urgente a superação do desequilíbrio regional (idem, p. 47).

Assim, percebe-se, neste texto, a preocupação do movimento da Campanha Nacional em defesa da educação como direito, no sentido de garantir educação de qualidade a todas as regiões do país e, se os recursos locais não são suficientes, cabe à União a complementação desses recursos no sentido de que seja garantida uma equalização e menos prejuízos à educação por questões de carências regionais. Essa discussão tem relação direta com a aprovação do Plano Nacional de Educação, o qual conta com a Meta 20, segundo a qual, o investimento em educação toma como base em percentuais do Produto Interno Bruto (PIB), conforme o tempo de ação do PNE 2.014-2.024. Ressalta-se ainda que, como condição para a superação do desequilíbrio regional e disposição de uma educação de qualidade, é de suma importância que se leve em

consideração os estudos e mecanismo sobre o custo aluno qualidade (CAQ), o qual toma como base “o custo anual dos insumos educacionais necessários para que a educação pública adquira padrão mínimo de qualidade” (idem, p. 48). Assim:

A construção do CAQ, exige amplo debate sobre o número de alunos por turma, remuneração adequada e formação continuada aos profissionais da educação, condições de trabalho aos professores, materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (como sala de informática, bibliotecas, sala de ciências, etc). Em suma, deve-se considerar o conjunto de insumos exigidos para a adequada relação de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras (idem, p.48).

Ressalta-se ainda que a aprovação da Lei 9.394/96 (LDB), Lei 10.172/2001 (PNE/2001), a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), que após ser alterado pela Emenda Constitucional 53/2006 e aprovação da Lei 11.494/2007, que cria e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi um grande avanço em termos de educação como direito, haja vista que, como já foi apontado, para a garantia da educação como direito e de qualidade, é de extrema necessidade os investimentos financeiros e, sob a liderança da União.

O IV eixo sob título, “Inclusão e diversidade na educação básica” (idem, p.63), aponta para a necessidade de se reconhecer a diversidade como uma construção histórica, cultural e social, inclusive econômica e sujeito, também como, histórico, cultural e social, sem jamais desconsiderar o contexto das relações sociais e de poder que influenciam dialeticamente na vida do ser humano. Da mesma forma que a diversidade é uma construção contínua e não simplesmente natural, também a política de inclusão, não é extremamente natural, mas surge de processo de luta constante haja vista que,

exige posicionamento político, transporte acessível, reorganização do trabalho na escola e formação dos professores e funcionários, a criação e ampliação dos espaços de diálogos com as comunidades escolares e a sociedade civil, o convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática face ao diverso (idem, p. 64).

Ressalta-se, na citação anterior com muita clareza, que a garantia da educação como direito, muito além da garantia de vaga ao aluno na escola pública, está associada também à disposição condições para este permanecer nela e aprender com qualidade. Portanto se, para que o aluno permaneça na escola, ele precisa de transporte, alimentação e até mesmo, interferência para a garantia de sua saúde, cabe aos órgãos públicos garantir tais direitos sociais para que seja efetivado o direito humano à educação de qualidade, ou seja, à luz da totalidade de Lukács, a garantia da educação como direito, está dialeticamente relacionada à garantia de outros direitos sociais; incluir é garantir condições no sentido de reduzir os níveis de desigualdades sociais.

A partir dessa mesma visão, o documento reforça a necessidade de implementação de políticas públicas que levem em consideração o objetivo de inclusão de todos os alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) nas turmas comuns de ensino para garantir acesso ao ensino comum, participação, aprendizagens e continuidade aos níveis mais elevados do ensino” (idem, p.65). Uma política de inclusão que se queira eficiente, precisa envolver não somente o aluno, mas de maneira especial, a formação de professores para o atendimento aos alunos da educação especial, a família, as comunidade, assim como, deve fazer parte de tal discussão, a preocupação com prédios dotados de acessibilidade arquitetônica, mobiliários adequados, meios de comunicação, materiais pedagógicos, além das articulações intersetoriais, ou seja, os responsáveis pela educação, para bem atender à inclusão escolar, não podem trabalhar forma isolada, mas sim, em constante contato com as redes de atendimentos tais como, postos de saúde, conselho tutelar, instituições de atendimentos à criança e adolescentes, à comunidade indígena, quilombola e outras minorias sociais.

Assim, aponta-se que pensar em educação inclusiva, trata-se de investir em política pública que leve em conta nova forma de organização e gestão escolar, inclusive para aqueles que encontram-se em situação de restrição de liberdade, para o público da educação de jovens e adultos, moradores do campo, da floresta, para os deficientes e/ou portadores de altas habilidades/ superdotação, afrodescendentes, assim como, levando-se em conta a diversidade de gênero e segmento GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

Por fim o texto do eixo V sob título “Formação e valorização profissional”, o qual começa com uma reflexão sobre os movimentos de lutas em relação à valorização dos profissionais da educação. O documento aponta para as discussões em relação ao

plano de carreira, piso salarial, jornada de trabalho, número de alunos em sala de aula, assim como a própria valorização do profissional da educação. De acordo com suas palavras:

A criação de um plano de carreira que abranja o piso salarial nacional para todos os profissionais da educação, a jornada de trabalho em um único turno, com tempo para formação e planejamento de atividades, o reconhecimento do tempo de serviço e formação-, é condição *sene quan non* para o aprimoramento dos sistemas de ensino. A garantia de um número máximo de alunos por turma e por professor, prevista no custo-aluno-qualidade, é imprescindível para o desenvolvimento e a valorização do profissional da educação (BRASIL, 2.008, p.83).

Se a luta pela valorização da educação tem relação direta com a valorização do profissional da educação, o documento aponta para a necessidade de uma “política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação” (idem, p.83). Porém, não basta qualquer formação alienatória, ou momentos em que as pessoas não tenham direito à fala, mas pelo contrário:

A concepção de formação do profissional da educação deverá se pautar pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, jovens e adultos, no campo e nas cidades e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nuclear dessa formação. Deverá ainda considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora (idem, p. 84).

O documento traz em si uma reflexão ampla sobre a questão da valorização do profissional da educação, que deve pautar-se em: reconhecimento da especificidade e condições do trabalho do professor; trabalho articulado à realidade social e formação do cidadão; participação em projetos de pesquisas nas universidades e em grupos de estudos sobre a educação básica; implantação de políticas de formação em nível de pós-graduação; incluindo a formação para competência e habilidades para lidar com as tecnologias da informação e comunicação, assim como, para lidar com alunos com necessidades especiais com objetivo de fortalecimento de inclusão na rede regular de ensino. Da mesma forma, faz-se necessário uma política de formação e valorização do

profissional da educação, política de avaliação constante, a qual “deve contribuir para a formação e valorização profissional (...) ter o caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos” (idem, p.88).

Se a política de formação e valorização docente deve ser contínua, o documento aponta para a relevância de se ampliar vagas em instituições públicas tanto para graduação quanto para pós-graduação, com garantia de financiamento, em que o professor tenha à sua mão padrão de qualidade na sua formação, em cursos presenciais, curso de pedagogia com duração de quatro anos, garantia de cursos de formação continuada associada ao contexto educacional. Considera-se, se quer uma formação plena das pessoas envolvidas nos processos educacionais, a política de formação, também tem de contemplar a totalidade. Quando se fala em formação de professores, é de suma importância pensar nas especificidades de cada povo e situação, tais como, formação de professores específicos para trabalhar com alunos com alguma deficiência, alunos da zona urbana, zona rural, comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhos, povos das florestas, etc. haja vista que cada sociedade tem suas especificidades e, se a luta é pelo acesso e sucesso dos alunos nas escolas públicas ou privadas, os cursos de formação dos professores, não podem desconsiderar tais elementos.

### **2.2.2. A luta pela educação: Documento Final da CONAE (2.010)**

Um dos relevantes documentos que revela grande influência no processo de construção da educação como direito é a obra intitulada *CONAE 2.010 (Conferência Nacional de Educação) - Construindo o Sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Trata-se do documento final. Ressalta-se o nome de Francisco das Chagas Fernandes como Coordenador Geral da Comissão organizadora nacional da CONAE.

Este documento traz em seu bojo seis eixos, ou seja, um a mais do que o *Documento final da CONEB*, estudado anteriormente, a saber: Eixo I- “Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional”; II- “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”; III- “Democratização do Acesso Permanência e Sucesso Escolar”; IV- “Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação”; V- “Financiamento da Educação

Controle social” e VI- “Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”. A CONAE, representa uma continuidade dos trabalhos realizados por ocasião da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), conforme citação a seguir:

A profícua parceria que se estabeleceu entre sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil constituiu fator determinante para a mobilização de amplos setores que acorreram às conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, além da organização de vários espaços de debates, com entidades parceiras, escolas, universidades, e em programas transmitidos por rádio, televisão e internet, sobre o tema central da conferência- *CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: Plano Nacional de Educação. Diretrizes e Estratégias de Ação*. O resultado desse estimulante processo de mobilização e debate sobre a educação brasileira está consolidado neste Documento Final que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade (BRASIL, 2.010, p.7).

A citação revela a intensidade das discussões que ocorreram nos múltiplos órgãos da sociedade de modo geral e que culminou com a publicação do PNE (2.014) e levando-se em consideração a constante necessidade de se construir uma política educacional que tenha como princípio a garantia da educação de qualidade como direito para todos, palavras como inclusão, diversidade e igualdade, citadas na apresentação do Documento Final da CONAE, têm peso de extrema importância, haja vista o resultado do trabalho coletivo. O mesmo, revela que “a CONAE constituiu-se assim, num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional” (idem, p.9), assim como para a construção do PNE, haja vista que, o mesmo representa “o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social” (idem, p.11).

Levando-se em consideração que o objetivo deste trabalho é a compreensão da educação como direito, há que se apontar como relevante o fato de o *Documento Final da CONAE* ressaltar que a garantia da educação como direito “implica, ainda, a garantia de interfaces das políticas educacionais com outras políticas sociais” (idem), p.12) ou seja, não se garante a educação como direito, se o direito à saúde não estiver garantido, o

que vem ao encontro da Resolução SE 71/2016, a qual dispõe sobre o atendimento escolar a alunos em ambiente hospitalar, de acordo com seu artigo 1º:

As crianças e adolescentes em idade escolar, impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de problema de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial contínuo, para tratamento de doenças crônicas que dificultam seu comparecimento regular à escola, terão atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar (SÃO PAULO, 2.016).

Assim, percebe-se uma forte relação entre as lutas durante a realização da CONAE e as publicações de textos legais a *posteriori*, no sentido de garantir a educação como um direito público e subjetivo, haja vista que o Documento Final da mesma aponta para os desafios de o Estado, assim como a sociedade brasileira, construir o sistema Nacional de Educação, levando-se em conta a garantia do direito à educação, valorização da educação básica, a gestão democrática, a qualidade social da educação, formação integral e com qualidade, o respeito à diversidade e inclusão, “o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e funcionários” (BRASIL, 2.010, p.13), ou seja, são muitas as frentes de ações para se garantir a educação como direito. O direito à vaga é apenas uma das ações. Portanto, a garantia da educação como direito, vai além do direito ao acesso. Como aponta o documento, CONAE:

Nessa direção, o Documento Final, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e políticas. O processo poderá possibilitar, ainda, o aprofundamento da discussão sobre responsabilidade educacional, envolvendo questões amplas e articuladas como gestão, financiamento, avaliação, formação e valorização profissional, em detrimento de uma concepção meramente fiscalizadora e punitiva sobre os/as educadores (as). Ou seja, poderá contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo articule-se com a ampliação da melhoria do acesso e permanência com qualidade social para todos/as, consolidando a gestão democrática como princípio basilar da educação nacional (idem, p.14).

Diante do exposto, compreende-se que seja relevante a exposição das ideias presentes nos seis Eixos dispostos no Documento Final da CONAE (2010), assim como sua relação com o disposto nos Eixos da CONEB (2.008), por considerar o processo de continuidade e construção da política nacional de educação.

O Eixo I sob título, “Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional” (BRASIL, 2.010, p.17), de forma muito contundente aponta:

É dever do Estado a garantia do direito à educação de qualidade, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE2001-2010), considerado direito social e com o estatuto de direito humano consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional de Direitos Sociais Econômicos e Culturais de 1.966 (idem, p. 19).

Aponta o documento para a história de políticas frágeis do Brasil, em termos de respeito aos direitos sociais, o que o caracteriza pela grosseira desigualdade social principalmente na questão da distribuição de renda com 50 % da sua população em situação de pobreza, haja vista que 68% da população de trabalhadores acima de 10 anos recebem até dois salários mínimos, o que reforça cada vez mais a exclusão social. Esta exclusão reflete diretamente no campo da educação, onde 11,2% da população com mais de sete anos, é formado por analfabetos, chegando ao exorbitante 2,5 milhões de pessoas analfabetas na idade de 07 a 14 anos, então período de escolaridade obrigatória. Sobre este aspecto corroboram as reflexões de Nunes (2.019, p. 41-42), ao trazer dados da PNAD (Pesquisa Nacional de amostragem Domiciliar) e IBGE (Instituto de Geografia e Estatística), com como base no censo do IBGE (2016), aponta que “22 milhões de jovens estão fora da escola, sem acesso ao trabalho e a educação” (NUNES, 2019, p.42); “grande maioria do jovens não termina o ensino médio e somente 12% encontra-se em condições de frequentar o ensino superior” (idem) e principalmente, “herdeiros de graves problemas sociais históricos, tributários da pobreza de seus universos familiares, candidatos à baixa qualificação educacional e escolar, à baixa remuneração e às poucas oportunidades de trabalho” (idem) ou seja, trata-se de uma denúncia de severa exclusão social.

Segundo o *Documento Final da CONAE*, “o financiamento da educação nunca foi efetivamente concebido a partir das necessidades de crianças, adolescente, jovens e adultos” (idem, p.20), mas pela própria quantidade baixa de recursos destinados à educação e de acordo com interesses, alguns segmentos eram priorizados em detrimento de outros. De tal forma, houve prejuízos ou não favorecimento ao Sistema Nacional de Educação, de forma articulado.

O Documento Final da CONAE reconhece a educação como direito social inalienável e reporta-se, assim como a CONEB (2.008), ao artigo 206 da Constituição

Brasileira, o qual trata dos princípios que pautarão o ensino, sem deixar de apontar que a construção de um sistema Nacional de Educação requer “diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais” (idem, p.20) e sociais. No entanto, adverte o documento:

A ausência de um efetivo sistema nacional de educação configura forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no país. Assim, a sua criação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do regime de colaboração, que envolva as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como participação dos/das profissionais da educação nos projetos políticos-pedagógicos (idem, p.22).

Portanto, percebe-se que um Sistema Nacional de Educação, não pode ser construído de cima para baixo e sim como a participação de todas as esferas da sociedade sem, no entanto, descuidar de que a educação é um direito público e subjetivo e que o Estado tem a obrigação de prover meios para que tal direito seja, de fato, garantido. Em relação à função social da educação, aponta o documento que “a educação é processo e prática constituída e constituinte das relações sociais mais amplas” (idem, p.29), o que exige um processo de formação contínua, para a toda a vida. Assim, diante de tal visão, a garantia da educação como direito social, está dialeticamente relacionada à garantia de outras demandas da sociedade, tais como:

Educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, e de qualidade social para todos/as e, de outro lado, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens, e adultos/as, e todas as etapas e modalidades. Este contexto se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (idem, p.29).

Da mesma forma, para a construção de um Sistema Nacional de Educação, não se pode desconsiderar a necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual. São assuntos presentes no Documento da CONAE, que influenciaram a construção do Plano Nacional de Educação 2014 e torna-se objeto de luta na atual conjuntura política do Brasil.

Percebe-se claramente no Documento Final da CONAE (2.010) a sua influência na aprovação do PNE (2.014-2.024), ao apontar que o Sistema Nacional de Educação deve prever, dentre outros, a “ampliação da educação obrigatória como direito

do indivíduo e dever do Estado” (idem, p.31); “garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de acesso e permanência na escola” (idem); “a definição e efetivação das diretrizes nacionais” (idem); “a implementação de sistema nacional de avaliação da educação básica e superior” (idem); “condições de acessibilidade e atendimento para pessoas com deficiência” (idem, p.32); “jornada escolar ampliada e integrada, com a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades, assegurando a estrutura física em condições adequadas e profissionais habilitados (as)” (idem, p.33). Tais condições deve ser, a partir de um sistema nacional de educação, a base para a constituição de um Plano Nacional de Educação, haja vista que segundo o Documento, a Lei nº 10.172/2001, “criou o PNE como plano de Estado, porém não o vinculou explicitamente a um sistema nacional de educação” (idem).

O Eixo II, “Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação” (idem, p.39), reporta-se à Constituição de 1988, assim como, a LDB, Lei 9.394, a fim de tratar sobre o princípio da gestão democrática da educação. A “participação dos/ das profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (idem, p.41), deve ocorrer tanto nas instituições públicas quanto privadas. De tal forma, defende o Eixo II que a concretização do Sistema Nacional de Educação, “necessita de uma política nacional de educação, expressa no PNE e na legislação em vigor, que garanta a participação coletiva em todos os níveis, etapas e modalidades educativas, envolvendo, inclusive, os conselhos de educação” (idem, p.45). Se a educação é algo que deve ser visto na sua totalidade, como ferramenta de formação humana, a CONAE, (2.010) também preocupou com a educação superior, tanto em termos de qualidade quanto dos insumos para sua efetivação. De acordo com a citação a seguir:

Faz-se necessário estabelecer referências, dimensões e mecanismos para a instituição dos padrões de qualidade para a educação básica e superior. A legislação brasileira no campo educacional, com destaque para LDB e o PNE, revela a importância da definição de tais padrões. A questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas quanto à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo aspectos relativos à variedade e quantidades mínimas por estudante-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, custo-aluno/a, relação estudante- professor etc. (idem, p.49).

Neste ponto, compreende-se que seja de suma importância apontar a constante luta em relação à necessidade de investimento em educação discutida durante as atividades tanto da CONEB (2.008) quanto da CONAE (2.010) e seu reflexo por

ocasião da aprovação do Plano Nacional de Educação (2.014-2.014), principalmente na meta 20, ao vincular o investimento em educação às receitas do PIB (Produto Interno Bruto).

O Eixo III retoma a questão da “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”. Volta-se às questões tais como, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade da educação, universalização, ampliação da jornada escolar, educação de tempo integral, garantia e qualidade. Percebe-se, portanto, que não basta apenas o aluno ter a garantia da vaga na unidade escolar, mas a educação oferecida deve ser de qualidade. Democratização da educação faz-se com educação de qualidade. Ressalta-se ainda o documento que “a garantia do direito à educação e, particularmente, a educação superior certamente implicará a ação permanente do Estado” (idem, p.67), haja vista a enorme desigualdade social. A educação é um direito social, portanto, é de extrema relevância que todas as pessoas tenham respeitado o direito ao acesso e permanência em todos os níveis e modalidades da educação, inclusive no ensino superior. Não é democrático que uma pessoa que tenha passado toda sua vida escolar em instituição pública, na hora de cursar o nível superior, precise estudar em instituição privada, sob suas custas, que nem sempre estão ao seu alcance; tal situação o forçará abandonar um curso em andamento por falta de recursos financeiro /ou nem, começá-lo.

Eixo IV, “Formação e valorização dos/das profissionais da educação”. Ressalta que a questão da formação e valorização dos profissionais tem sido há tempo pauta de discussões. Conforme aponta a citação:

Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos profissionais da educação superior (graduação e pós-graduação), independente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora (idem, p.78-79).

A citação anterior aponta elementos relevantes que, atualmente, faz-se presente no Plano Nacional de Educação, tais como, a formação específica de professores para atuar com a comunidade quilombola, indígena, assim como os demais públicos, tais como, o da educação especial, educação de jovens e adultos, alunos trabalhadores etc., que exige um olhar específico do professor. Aponta ainda o documento a necessidade de a formação inicial e continuada; formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação, sem, no entanto, desconsiderar a necessidade de valorização do padrão de qualidade. E, para a construção do sistema nacional de educação, algumas condições são de extrema importância. Dentre outros, cabe ao governo, “assumir a universalização da educação básica de qualidade para todos/as, visando à inclusão social” (idem, p.98), para a qual há necessidade de olhar crítico sobre o que está se desenvolvendo para a formação inicial e valorização dos professores.

O Eixo V sob título, “Financiamento da educação e controle social”, (idem, p.103), ressalta que a partir da Constituição de 1.988, a educação é um direito social e são responsáveis pela sua efetivação, o Estado e a família. Aponta ainda as fontes de financiamento para a manutenção e desenvolvimento do ensino sendo, “18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, incluindo-se as transferências ocorridas entre esferas de governos e salário educação” (idem, p.103). Diante do exposto, percebe-se a preocupação da CONAE para com a questão do investimento, haja vista que não se garante educação de qualidade como direito, caso não haja investimento de recursos financeiros.

E, se a educação tem como objetivo a redução das desigualdades sociais, defendem os representantes da CONAE (2.010), assim como os da CONEB (2.008), a urgência de se tomar como referência para o financiamento da educação a utilização dos mecanismos do custo aluno/a-qualidade (CAQ), o qual “deve ser definido a partir do custo anual por estudante dos insumos educacionais necessários para que a educação básica pública adquira e se realize com base em um padrão mínimo de qualidade” (Idem, p. 104).

Ressalta a relevância de tal preocupação, com investimentos em educação, no entanto, infelizmente, a história da educação não revela boas intenções de governantes no sentido de priorização de investimentos em educação. Pelo contrário, o que prevalece é a redução, como se educação fosse apenas gastos desnecessários e não investimentos no futuro de uma sociedade. As discussões da CONAE apontam que, mesmo com alguns avanços de investimento na educação superior, como é o caso da implantação do

Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2.006, a iniciativa de recuperar os valores gastos em outros custeios e investimentos nas instituições federais de ensino superior, entre outras ações, o avanço com os investimentos ainda está muito aquém do suficiente. De acordo como documento da CONAE, 2.010:

Apesar desses avanços, o debate sobre o financiamento da educação é central e envolve a solução de alguns nós críticos: a revisão do papel da União no financiamento da educação básica; a instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; o estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação; a definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino; e a definição do papel da educação superior pública no processo de desenvolvimento do País. Além disso, é preciso determinar que o orçamento da educação seja administrado sempre pelas secretarias de educação e não pelas secretarias de governo, fazenda ou suas correlatas. Nesse contexto, é fundamental a criação e instituição de Lei de Responsabilidade Educacional e alterações de dispositivos da Lei de Responsabilidade Fiscal que limitam os avanços da área da educação (idem, 106).

A garantia da educação de qualidade como direito social, defende a CONAE (2.010), está diretamente relacionada à exigência de um sistema nacional de educação articulado, que leva em conta a “firme concepção da educação como direito humano fundamental, direito público e dever do Estado” (idem, p.107). Portanto, não se pode desconsiderar o papel que as múltiplas esferas governamentais têm como responsáveis pela efetivação da garantia da educação como direito e, esta tem sido a razão da luta da CONAE, ao defender a instituição de um sistema nacional de educação articulado, reiterando que, “a política da educação básica, nos termos de um sistema nacional de educação, deve, obrigatoriamente, amparar-se na definição de um custo aluno (a)-qualidade (CAQ)” (idem, 109).

Por fim, o documento da CONAE (2.010), traz o Eixo VI, sob título “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, que logo de início, ressalta que tais questões, permeiam todo o processo do campo das políticas nacionais de educação, assim como, do próprio sistema nacional de educação. Pretende-se, portanto, que a gestão da educação seja democrática e envolva os diversos segmentos da sociedade, inclusive os movimentos sociais em defesa das minorias. Apresenta, desde cedo e de maneira geral, uma discussão sobre o direito à educação das comunidades quilombolas, indígenas, pessoas do campo, deficientes, dentre outros, conforme citação a seguir:

Apesar de o eixo agregar número razoável de temas, como questão étnico-racial, quilombolas, indígena, do campo, ciganos, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional, é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das práticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior (idem, p.123)

Percebe-se, portanto, na citação anterior, que a preocupação com a garantia da educação como direito volta-se para os diversos públicos que antes não estavam no foco das políticas públicas. O documento da CONAE aponta para a necessidade de se construir um sistema nacional de educação articulado que leve em conta:

1) Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; 2) Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; 3) Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; 4) Formação e valorização dos/das trabalhadores/as em educação; 5) Financiamento da educação e controle social” (idem, p.124).

Ao apontar sobre a necessidade de políticas públicas que leve em conta as minorias, o documento alerta também para a necessidade de políticas públicas e privadas no sentido de corrigir as injustiças sociais em relação a “homens, mulheres, população LGBT- lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais” (idem, p.126) e outras minorias já citadas anteriormente. De tal forma, considera-se, a partir do Documento Final da CONAE, justiça social, igualdade, diversidade e trabalho, são questões inseparáveis de uma política de educação inclusiva, na perspectiva democrática. Portanto, faz-se necessário garantir políticas públicas de que garantam o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades; direito à diversidade; formação inicial e continuada dos professores com foco nos diversos públicos; constante avaliação do processo e da política educacional; criação de linhas de pesquisas voltadas para o olhar crítico de tais populações; política de materiais didáticos que atendam à diversidade, dentre outras.

Por fim, o *Documento Final* da CONAE (2.010), apresenta algumas reflexões para a construção de uma política pública no sentido de levar em conta as especificidades das relações étnico-raciais, educação quilombola, educação especial, educação de campo, educação indígena, educação ambiental, gênero e diversidade sexual, formação cidadã e profissional, educação de jovens e adultos. E, para todos estes atendimentos torna-se necessária a formação e contratação de professores, políticas de atendimentos

suplementares e de outras áreas da educação, além do investimento financeiro. Como já foi apontado, para a garantia da educação de qualidade como direito, não basta apenas matricular o aluno na escola. A matrícula é apenas o primeiro passo, mas o respeito à educação como direito, envolve visão de mundo dos governantes voltada à educação como direito humano e como prioridade humana. Se as preocupações da CONEB (2.008) e da CONAE (2.010) voltam-se à construção de um sistema nacional de educação articulado, vale a pena aproximar-se do pensamento de Dermeval Saviani, para compreender como o autor trata sobre o Sistema Nacional de Educação.

Se o Eixo I da CONEB (2.008), aponta para os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação, com base o artigo 206 da Constituição de 1988, alterado pela Emenda Constitucional N.53/2006, para tratar dos princípios para o ensino, tais como, dentre outros, I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas e VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; o Eixo I da CONAE (2.010) vai mais além, ao responsabilizar o Estado e atribuir ao mesmo, a responsabilidade pela garantia do direito à educação de qualidade.

Considera-se que, com base em Gyorgy Lukács e sua categoria de totalidade que a construção do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 24 de junho de 2.014, foi possível pelo fato de a mesma manter fortes relações com todos os movimentos outrora apresentados na busca pela efetivação da educação como direito, o que nem sempre é garantido devido aos múltiplos interesses e/ou não dos governantes quando se pensa que para a garantia da educação como direito faz-se necessário, política pública e investimentos. No entanto, há de considerar os avanços representados com a aprovação do PNE (2014-2.024). Segundo Saviani:

Foi acertado o encaminhamento da organização da I Conferência Nacional de Educação, a CONAE (2010), ao articular, no tema central, a questão da construção do Sistema Nacional de Educação com o Plano Nacional de Educação. Há, efetivamente, uma íntima relação entre esses dois conceitos. Como se mostrou, o sistema resulta da atividade sistematizada; a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos

educacionais preconizados para a população à qual destina (SAVIANI, 2.017).

Saviani comprova a ideia de que a CONEB (2008), assim como a CONAE (2.010) e outros movimentos sociais, tiveram grandes influências na execução e aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Por fim, ressalta-se a relevância dos eixos apresentados no Documento Final da CONAE e, principalmente os de números IV e V, haja vista que falta de financiamento da educação assim como a não priorização da formação e valorização dos profissionais da educação, são fatores comprometedores da garantia da educação com direito e/ou educação como um direito humano. Portanto, à luz da categoria de totalidade, considera-se a necessidade do resgate da educação como um direito humano, para além dos interesses capitalistas. Considera-se que não priorizar a educação como um direito humano, equivale a negligenciar a formação humana.

## CAPÍTULO III

### **A LUTA POLÍTICA: O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DE TOTALIDADE LUKASIANA**

Identificar a luta política, o direito à educação como bandeira de totalidade lukasiana, significa desenvolver uma reflexão para a defesa da educação como um direito humano e isto é o que se pretende neste capítulo o qual tem como foco revelar as contribuições de György Lukács para com a educação brasileira. Pretende-se revelar a luta pela educação nos acordos internacionais, os limites e contradições para a construção do Plano Nacional de Educação (2.014-2.024). Ao optar pela análise da educação à luz da categoria de totalidade, já não permite abrir mão das múltiplas relações entre a educação como um direito social e humano com os demais direitos sociais; da mesma forma, ao analisar o Plano Nacional de Educação, este, só tem sentido quando compreendido como uma legislação a qual relaciona-se diretamente às demais legislações em prol da educação, assim como à outras políticas sociais, ou seja, é preciso não desconsiderar que nada está isolado no espaço mas que as inter-relações estão muito presentes.

Considera-se relevante apontar a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um marco histórico em busca da construção da educação como um direito humano, sendo posteriormente somada a outros movimentos sociais, culturais e legais tais como, a Constituição do Brasil de 1.988, as Leis brasileiras Nº 8.069 de 1.990 (ECA), a Lei 9.394 de 1.996 (LDBEN), assim como, a Declaração de Salamanca de 1.994, dentre outras, chegando-se às publicações das Leis 13.005/2.014 (PNE) e 13.146/2.015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ressaltam-se as relações entre tais movimentos e legislações quando se quer a garantia da educação como um direito humano. Diante do exposto, não se pode isentar o poder público e a própria sociedade pela obrigação da garantia de tal direito social, o que já foi apontado tanto pela UNESCO (2.001, p.5), quanto pela Constituição do Brasil de 1.988. No entanto, o IBGE aponta para o Brasil o grande desafio

de acabar com o analfabetismo de 11,8 milhões de pessoas, com base no Censo de 2016, ações estas diretamente relacionadas à disposição de financiamento.

Não se garante a educação como direito humano sem priorização de financiamento da educação. No entanto, a história da educação brasileira revela que as políticas públicas não têm colocado a educação como prioridade para os investimentos financeiros. Embora Saviani (2.007, p.46), assim como Nunes (2.018, p.33), defendam a educação como ferramenta de formação humana, ainda assim, esta tem sido negligenciada no quesito financiamento. A Constituição de 1.988, também defende a educação como direito, mas como apontado, isto não foi sempre assim. Na prática, o estudo das Constituições anteriores revela muitas situações em que a educação era vista como objeto de poucos, ou seja, não se atendia aos interesses gerais. A Constituição revela que a educação tem como princípios, dentre outros, “I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, “II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, “V- Valorização dos profissionais do ensino (...)” (BRASIL, 1.988), no entanto, até os dias atuais, isto ainda, é um grande desafio, pela falta de priorização da educação, assim como, a falta de respeito aos direitos sociais conquistados no Brasil, com muitas lutas sociais e embates jurídicos.

Ressalta-se a intencionalidade de trazer à tona nesta parte da tese as contribuições de Lukács para com a compreensão da educação como um direito humano. E assim, de acordo com a categoria de totalidade, o filósofo aponta a necessidade de a educação ser para a vida e não restrita ao período escolar. Olhar a educação a partir da visão lukacsiana significa não desconsiderar as questões relacionadas à cultura, à música, arte, movimentos sociais, assim como, a relação com a produção de outros autores relacionados ao objeto de estudo, ou seja, formação humana ou educação como direito humano. O autor destaca a relação entre a formação do ser social para com as questões materiais e se as questões materiais são também expressas pelos desejos das pessoas é preciso considerar as manifestações, os protestos pelas causas populares e, assim como, as intenções de Fernanda Monte Negro e Chico Buarque ao produzirem a canção *Manifestação* como um grito em defesa dos direitos humanos; a *Marcha da Margaridas*, a qual tem-se revelado como o maior movimento de mulheres do mundo em defesa dos direitos e contra a exploração de mulheres e trabalhadores.

Neste capítulo há preocupação também para com o papel da educação na sociedade, ou seja, qual a sua essência? Tomando-se como base a categoria de totalidade em Lukács, compreende-se que a educação tem o relevante papel pela formação do ser

social, formação do ser humano o qual deverá sair unicamente da condição de indivíduo para o indivíduo social, com a capacidade de indignar-se com as injustiças sociais, preocupar-se com as causas ambientais, dentre outras questões de ordem planetárias. O homem é visto como um cidadão do mundo e não apenas no seu canto isolado. Portanto, a educação como direito humano não deve ser privilégio de poucos, mas de toda a sociedade e de qualidade. Assim, não basta ao aluno ter vaga garantida na escola; ele precisa ter garantido o direito de aprender.

### **1. A luta pela educação como direito nos acordos internacionais: limites e contradições para a construção do Plano Nacional de Educação (2.014-2.024)**

Pensar a educação como direito humano à luz da categoria de totalidade de György Lukács, significa também, refletir sobre a relação da política nacional de educação, com múltiplos movimentos educacionais que antecederam ao Plano Nacional de Educação (2.014-2.024), tanto em nível nacional como é o caso das legislações brasileiras, quanto em nível internacional tais como, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (1.948)” e a “Declaração de Salamanca 1.994”, dentre outros, haja vista a relevância de tais movimentos na luta pela educação como direito e sua influência na construção de grande parte dos direitos sociais, legalmente garantidos nas leis brasileiras.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1.948, tem como objetivo principal a defesa pelos direitos humanos, levando-se em conta a dignidade do homem. Segundo a mesma:

Agora, portanto, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (UNICEF/BRASIL, 1.948).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dentre outros, são direitos humanos, a liberdade, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (idem); segurança; ser reconhecido como pessoa; gozar de igualdade e defesa perante a lei e os tribunais; garantia de não imposição de “pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso” (idem); direito à vida privada; liberdade de ir e vir; procurar e de gozar asilo, em caso de perseguição, exceto em perseguição provocada por crimes de sua responsabilidade; nacionalidade; direito de contrair ou dissolver matrimônio; direito à propriedade; liberdade de pensamento; segurança social; livre escolha de emprego e remuneração justa, assim como, repouso e lazer; direito à educação.

Conforme o artigo 26 da Declaração:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (idem).

Embora não surja no texto a palavra educação, compreende-se que a palavra “instrução”, remete-se à ideia de educação, portanto, se, de acordo com o artigo 26, “toda a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares” (idem), então a educação como direito humano deverá ser gratuita a todos, sem distinção, discriminação ou qualquer preconceito, até porque, se o ser humano tem garantido o seu direito à educação, esta poderá contribuir como ferramenta a fim de que o mesmo tenha condições de exigir dos órgãos públicos o cumprimento dos outros direitos humanos e sociais para si.

Considera-se a Declaração de Salamanca, (1.994), relevante movimento em prol da educação como direito humano, haja vista que a mesma proclama:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser

implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1.994).

Embora considere relevante a Declaração de Salamanca como meio de luta pela educação como direito humano, há que se considerar também as publicações brasileiras, haja vista que por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2.009, o Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2.007, aprovada pelo Congresso Nacional, pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2.008. O governo brasileiro acatou o acordo internacional e os atos internacionais referentes à convenção e entraram em vigor no Brasil em 31 de agosto de 2.008, publicado em livro sob título *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2.007)*, pela Secretaria de Direitos Humanos (2010), no então governo da Presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rouseff. Ressalta-se com base na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ 2.007:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (2011, p.15).

Portanto, considera-se que as pessoas com deficiências, não são pessoas passíveis de pena, mas sim, merecedoras de respeito aos seus direitos sociais e humanos, assim como à sua condição enquanto pessoa. As pessoas deficientes, dentre outros direitos sociais e humanos, têm direito à igualdade e não discriminação; à vida; à acessibilidade, à mobilidade pessoal; ao reconhecimento perante a lei; ao acesso à justiça; à liberdade e segurança; à prevenção contra qualquer exploração; à família e liberdade; à

saúde e trabalho; à educação. E, se é sobre a educação o foco deste trabalho, o que diz a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ 2.007?

Tomando-se como base Artigo 24, o qual trata sobre a Educação, este aponta que os Estados devem reconhecer o direito à educação das pessoas com deficiência, o qual deve ser garantido sem qualquer forma de discriminação e levando em conta os princípios da igualdade de oportunidades. Para tanto, deve ser assegurado um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2.011, p.48), de acordo com os seguintes objetivos:

- a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (idem).

Portanto, os Estados têm por obrigação, garantir que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência” (idem). Ressalta-se ainda a necessidade de se garantir além do acesso à educação inclusiva, qualidade e gratuidade tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio “em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (idem), com as devidas adaptações, com base no que foi estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Secretaria de Direitos Humanos. Aponta-se ainda a necessidade de garantia de “aquisição de competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (idem). Para tanto, cabe ao Estado, adotar medidas para:

- a) facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada, nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (idem).

Reitera-se que, segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2.007), não basta garantir o acesso; para além disso, o Estado deve empenhar recursos para a contratação de professores, inclusive “professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino” (idem), assim como o uso de técnicas e oferecimento de materiais específicos para uso dos alunos e/ou professores com deficiência. Da mesma forma que a Convenção defende os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Secretaria de Direitos Humanos, defende a ideia da garantia do acesso com qualidade, professores bem formados e materiais pedagógicos adequados ao uso dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Exige-se também a garantia de que as pessoas com deficiência tenham o acesso ao ensino superior, assim como “treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições” (idem), o que cabe aos Estados garantir a execução das adaptações e condições adequadas, de acordo com as necessidades das pessoas com deficiência. A educação como direito humano, só se efetiva quando todos, inclusive as pessoas com deficiência, tiverem acesso à educação e de qualidade. Portanto, continua urgente a luta constante pela garantia da educação como um direito humano também às pessoas com deficiência.

Como ação mais contundente e objetiva em prol das pessoas com deficiência, aponta-se a Lei 13.146, de 06 de julho de 2.015, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Assim, o termo pessoas com necessidades educacionais especiais, passa a ser corrigido para “Pessoa com Deficiência”. Esta lei contempla com maior amplitude as necessidades das pessoas com deficiência e não apenas as pessoas com “necessidades educacionais especiais”, o que será explorado a seguir.

Ressalta-se desde já o artigo 8º da referida legislação segundo o qual,

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à

acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2.015).

Se a educação, assim como os demais direitos sociais estão garantidos na legislação à pessoa com deficiência, outras garantias são necessárias para que o direito à educação seja efetivado. Assim, o artigo 17 aponta para a relevância do trabalho em rede com o Sistema único de Saúde, com a finalidade de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência e, ocupação de seu espaço na sociedade. No que tange ao direito à educação, o legislador, garantiu nos artigos 27, 28 e 30, texto específico para a causa. A saber:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O texto não exime o Estado, família e a própria comunidade, de oferecer educação de qualidade à pessoa com deficiência, assim como de oferecer condições que coloquem esta pessoa livre de qualquer ato de violência, negligência ou discriminação. Já o artigo 28 aponta para a necessidade de implementação de políticas públicas de inclusão; condições de acesso, permanência, participação de acordo com as características do aluno. Bem de acordo com o pensamento de Lukács, a referida legislação, defende a educação para vida e ao longo da vida. A saber:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Aponta ainda para a necessidade de oferta do ensino em libras como primeira língua para os deficientes auditivos, adoção de medidas individualizadas, “favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (idem), além da participação das famílias nas diversas atividades escolares e, dentre outras medidas, conforme aponta o item IX do artigo 28, “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em consideração o talento, a criatividade” (idem), dos estudantes. Se a formação, conforme aponta Lukács, é para a vida, a referida legislação também alerta para a formação profissional desse público, tanto no sentido de habilitação quanto da reabilitação.

Considera-se que seja relevante apontar a contribuição do pensamento de Lukács, no que se refere ao desenvolvimento dos aspectos culturais às pessoas deficientes, o que pode ser comprovado no artigo 68 da Lei 13.146 (2.015), o qual defende:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (idem).

Aponta-se que o princípio de inclusão deve estar garantido para além da ação da inclusão das pessoas com deficiência; ressalta-se também a urgência da inclusão de todas as crianças de todas as classes sociais, de todas as condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. As políticas públicas de inclusão devem contemplar também, crianças moradoras de rua, exploradas pelo trabalho, oriundas das diversas regiões do país ou fora dele, populações nômades, tais como ciganos e profissionais de circos. Enfim, as políticas de educação devem contemplar “as crianças pertencentes às classes oprimidas e marginalizadas da sociedade, ou seja, a educação como direito humano deve alcançar a todas as camadas sociais, de forma especial, a dos oprimidos social e financeiramente. Se a educação é um direito humano, deve abraçar a

todos. Uma escola que pretende-se como ferramenta de formação humana, deve olhar para além dos índices e ranking exigidos pelo mercado mas, voltar-se para a concepção de educação enquanto a construção da generidade humana. É certo que para o alcance da totalidade é preciso partir da individualidade, mas com foco no direito geral à educação. Educação como direito geral, inclusive das pessoas com deficiência.

Compreende-se que a Declaração de Salamanca responde pela educação inclusiva como um guia geral que tem como foco o incentivo de elaboração de políticas públicas, planejamento de ações em educação especial, levando-se em conta a diversidade e características de regiões, assim com as necessidades específicas de cada aluno, o que exige empenho e desejo político na busca de alcance da educação para todos, ou seja, a educação como direito cabe às crianças, jovens, adultos, mulheres, negros, índios, quilombolas, público da educação especial. A legislação deve ter como o princípio, a igualdade de oportunidade e de condições de escolarização, para todos. A garantia da educação como direito, está diretamente relacionada aos princípios da Declaração de Salamanca, a qual requer uma política educacional pautada para além do acesso, mas também na permanência e qualidade dos serviços educacionais oferecidos, o que não dispensa olhar específico para a questão da educação de qualidade oferecida a todos, inclusive para os alunos portadores de deficiência, haja vista que este público tem os mesmos direitos humanos, também defendidos no texto seguinte.

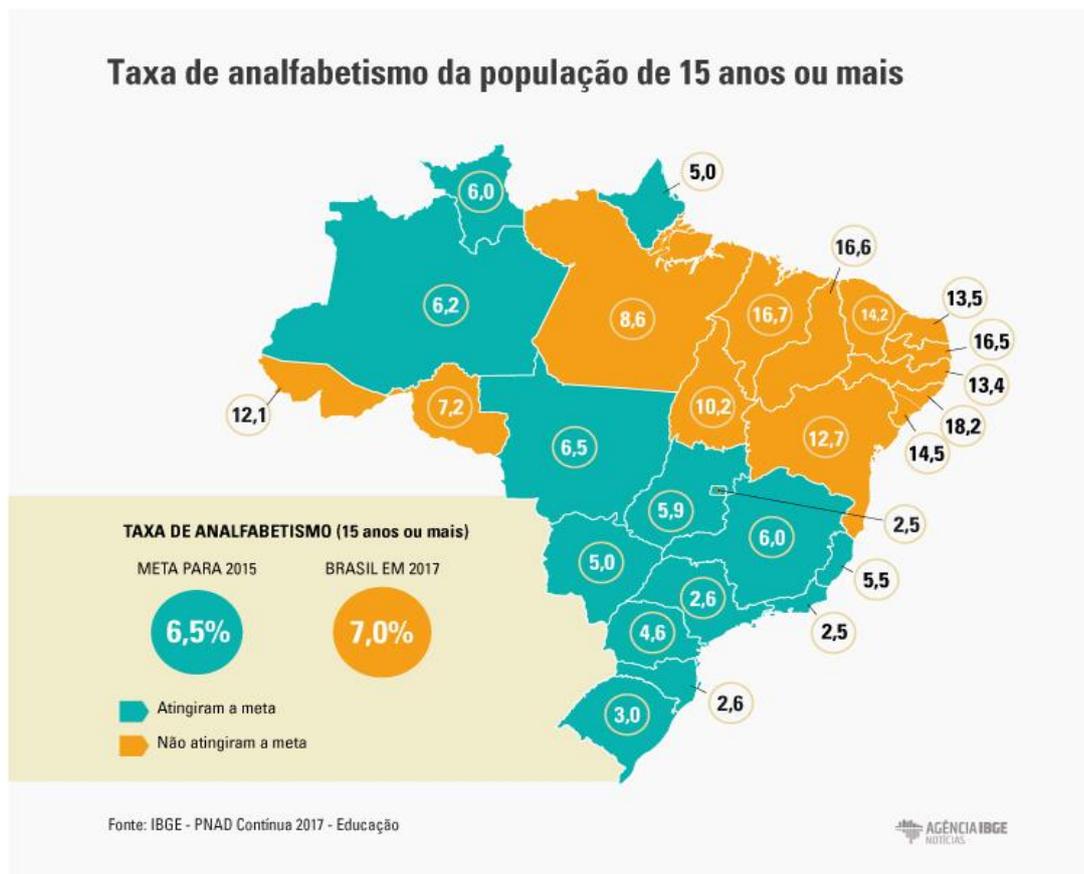
Ressalta-se que, se a educação em Lukács deve partir da categoria de totalidade, não se pode desconsiderar os múltiplos movimentos sociais, culturais e legais em favor da luta pela educação como direito, assim como a luta pela inclusão como um direito humano de todos os cidadãos. Portanto, é preciso olhar criticamente para os números. Em termos de quantidade de matrículas, percebe-se que houve um avanço. De acordo com a UNESCO;

Se por um lado, reconhece-se os progressos alcançados na expansão do ensino fundamental e médio, por outro lado, incomoda a persistência de um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que se coloca como um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza. Nesse quadro, destaca-se também o problema da educação infantil devido a sua importância para todo o desempenho escolar subsequente. Permeando esses desafios, sobressai o maior de todos, que é o da qualidade do ensino, que não pode continuar a ser privilégio de poucos (UNESCO, 2.001, p.5).

Conforme o IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017), é muito grande o número de analfabetos no Brasil; os resultados são assustadores. A saber:

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). As informações estão no módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgado hoje pelo IBGE. Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente (BRASIL-IBGE, 2018).

Considera-se que o quadro abaixo representa muito bem a carência em termos de não garantia à educação como direito e a necessidade de investimento em políticas públicas nacionais com vistas a dar conta do que prescreve a Constituição Federativa do Brasil, a Lei 9.394/1.996 (LDB) e o PNE (2014-2024) em relação à educação como direito, principalmente por considerar que as regiões mais assoladas pelo problema do analfabetismo é a região do nordeste brasileiro, região esta, carente políticas públicas que levem em conta, além dos direitos à educação, também a garantia outros direitos sociais.



Reitera-se o disposto na Declaração Mundial de Educação para Todos de Dakar, “a qualidade de ensino não pode continuar sendo privilégio de poucos” (UNESCO, 2001, p.5). De acordo com o texto “Cumprindo nossos compromissos” (idem, p.8),

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (idem).

Ressalta-se o fato de que a Declaração de Dakar, ao defender a educação como direito, reporta-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou seja, a educação que se defende não está relacionada somente à criança, mas, à sociedade como um todo, independente da idade, seja ela criança, jovem ou adulto. Todo ser humano tem direito à educação, a sair do mundo das sombras, parafraseando Platão (2.007, p.243), em

“Alegoria da Caverna”, quando Sócrates dialoga com Glauco, sobre a visão estranha e de sombras de homens que são prisioneiros, desde criança em caverna e pelo fato de nunca terem saído daquele lugar, enxergam o mundo por meio de sombras e não conhecem a visão real porque nunca tiveram a oportunidade.

Percebe-se que muitas das bandeiras de lutas presentes na Lei 13.005/2014 (PNE 2.014-2.024), faziam-se presentes nos acordos internacionais. Se a defesa do direito à educação das classes oprimidas está nos acordos internacionais, há grande necessidade de cuidado para com a qualidade da educação oferecida, seja à pessoa pobre, negro, índio, mulher, imigrante, membro da comunidade LGBT, etc, ou seja, é preciso cuidar para que a educação seja garantida como um direito humano, no sentido mais original e real da expressão. Por outro lado, não se pode esquecer que para garantir a educação como direito humano, perpassa pela valorização do professor e das condições adequadas de trabalho.

Semelhante ao disposto na Lei 13.005/2014 (PNE 2.014-2.024), o compromisso 16 da Declaração de Dakar, aponta que,

Cada Plano Nacional de Educação para Todos: I. será desenvolvido sob a liderança governamental, consultando diretamente e sistematicamente a sociedade civil nacional; II. atrairá apoio coordenado de todos os parceiros de desenvolvimento; III. especificará reformas referentes aos seis objetivos de Educação para Todos; IV. estabelecerá um marco financeiro sustentável; V. será orientado para a ação e especificará prazos; VI. incluirá indicadores de desempenho de médio prazo; e VII. atingirá uma sinergia de todos os esforços de desenvolvimento humano, pela sua inclusão no planejamento e no processo de implementação do marco de desenvolvimento nacional (UNESCO, 2.000, p.10-11).

Destaca-se na citação anterior a necessária especificação de um marco financeiro sustentável, haja vista a necessidade de se cumprir o que prescreve a meta 20 do PNE (2.014-2.024), ao vincular a porcentagem de investimento em educação ao PIB (Produto interno bruto). No entanto, na atual conjuntura política a que está exposto o Brasil, há muitas dúvidas; a não priorização de investimento em educação, conseqüentemente, tende a comprometer a garantia da educação como direito humano.

## **2. Jogo de interesse: uma história de lutas *versus* a força política e econômica em desfavor da educação como direito humano aos oprimidos**

Tomando-se como base a categoria de totalidade de György Lukás, compreende-se que a educação como direito humano não tem sido priorizada nas políticas públicas como deveria dada a sua relevância, principalmente às classes oprimidas, porém, cabe apontar que tal abandono, não se trata de um fato novo. A história da educação do Brasil denuncia as tais mazelas. Portanto reitera-se algumas reflexões sobre as políticas públicas voltadas ao investimento em educação desde o tempo dos jesuítas, passando pelas diversas Constituições e outros documentos legais, chegando-se à contemporaneidade, com a Constituição de 1.988 e Plano Nacional de Educação, no sentido de revelar as consequências geradas pela falta de prioridade ao investimento em educação.

Ressalta-se pretender, tão somente, revelar, a partir do pensamento de Saviani algumas contradições das políticas públicas, quanto aos investimentos e/ ou não priorização do mesmo como ferramenta de garantia da educação enquanto direito humano. Como aponta Saviani (2.008), é impossível compreender a educação isolada da sociedade e das condições a que está disposta, ou seja, tão relevante quanto pensar a formação humana a partir do pensamento de György Lukács, é pensar a educação a partir de Saviani, segundo o qual, em sua obra *Pedagogia histórico-crítica* (2.008), a educação tem relação direta com os modos de produção, portanto, mantendo-se uma relação dialética. Segundo os mesmos, “trata-se de explicar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2.008, p.2).

Em 1.980, foi publicado o livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, no qual, encontram-se dois artigos relacionados ao tema: “Valores e Objetivos na Educação” e “Para uma pedagogia coerente e eficaz”. As reflexões nesses textos já apontam para a defesa da educação como meio para a “formação do homem” (SAVIANI, 2.007, p.43) e ao educador a responsabilidade de oportunizar ao educando a capacidade para conhecer e transformar sua própria situação histórica, com vistas a ampliar a liberdade e a cooperação entre os homens. Essa seria, então, uma tarefa do educador. Segundo Saviani:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores da vida humana (SAVIANI, 2.007, p46)

Se para Saviani, a educação tem como objetivo a promoção humana, Nunes (2.018, p.33), defende a educação como “prática social de humanização”, ou seja, a educação como um direito humano e para a formação humana. De acordo com suas palavras:

Considerando que a escola é 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 de 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 (NUNES, 2.018, p.33)

Levando-se em conta que a educação visa à humanização, promoção e à transformação do homem, a educação oferecida estará diretamente ligada, ao tipo de homem que se pretende formar. Para formar um homem consciente e crítico de sua condição social é necessária intervenção de uma educação intencional, sistematizada, cuidadosamente planejada, com objetivos previamente estabelecidos e com o foco voltado à transformação do homem a partir de sua própria realidade concreta. Saviani aponta que no processo de formação do homem, à medida que as relações sociais foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas, a forma escolar de educação, que antes tinha uma importância secundária, quando comparada às experiências adquiridas espontaneamente, pelo próprio fato de se viver em sociedade, passa a determinar a especificidade da atividade educativa. Nas palavras de Saviani:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem sobre o mundo da natureza). Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, passa a predominar sobre o

saber espontâneo “natural”, assistemático, resultado daí que a especificidade da educação; passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 2.008, p.8).

Na obra *Escola e Democracia*, (2.009), ao expor os pressupostos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, o autor defende que se considerem os fatores históricos-sociais nos processos educacionais; que a educação mantenha estreita relação dialética com a sociedade; que seja entendida como “uma ação mediadora no seio da prática social” (idem, p. 66); que esta seja o início e o fim da ação educativa e, a serviço dos oprimidos. Na obra *História das Ideias pedagógicas no Brasil*, o mesmo afirma que “a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico” (SAVIANI, 2.010, p.421).

Cabe, porém, esclarecer o significado do termo, dialética. Toma-se como referência a relação entre estrutura e superestrutura, segundo o pensamento de Karl Marx, contido em *Dicionário do Pensamento Marxista* (1.997), organizado, por Antônio Monteiro Guimarães. Para explicar os termos “base e superestrutura”, Marx e Engels fazem uso da metáfora do edifício. Segundo ele, o termo “base” pode ser entendido como infraestrutura, também identificado como estrutura, a qual se relaciona diretamente com os meios de produção; com as forças de trabalho; já o termo superestrutura está relacionado às formas, ideológicas, ao mundo das ideias, à consciência social. Para ser mais preciso, pode-se dizer que a superestrutura é formada pelas instituições que, de alguma forma, exercem a hegemonia sobre a base, ou seja, o governo, a igreja, a escola, os sindicatos, cada qual defendendo as suas ideias e os seus interesses. No entanto, apesar das lutas de classes, não é possível, em hipótese alguma suspeitar da existência de independência entre a base e a superestrutura, pelo contrário, entre ambas há uma relação de reciprocidade e isso significa dizer que “a superestrutura não é autônoma, que não aparece por si mesma, mas tem um fundamento nas relações de produção sociais” (GUIMARÃES, 1.997, p.26), assim, as mudanças que ocorrem na base ou infraestrutura, também vão refletir diretamente na superestrutura. Da mesma forma, a base é influenciada pela superestrutura. Deste modo, as características existentes de uma, soma-se à existência da outra, impondo e sofrendo influências, sem, no entanto, que este fenômeno tenha ou não relação com a vontade própria dos sujeitos de determinada classe social.

Conforme aponta Marx: “na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações

de produções que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (MARX, 1.977, p.28). Semelhante a este pensamento, a partir da categoria de totalidade em Lukács, o todo e as partes mantêm relações recíprocas. Assim, como exemplo, levando-se em consideração que o foco da análise é o Plano Nacional de Educação, é preciso compreender que este mantém múltiplas interdependências com a história da educação, com as lutas e com as múltiplas legislações da educação brasileira, assim como o que defendem os acordos internacionais; trata-se de olhar a política educacional a partir do materialismo histórico dialético.

Na obra *A ideologia alemã*, Marx, demonstra outro exemplo, onde é possível verificar a presença do materialismo histórico-dialético, entre o desenvolvimento econômico e as necessidades da sociedade, o que comprova que a sociedade não vive sem a economia e, a economia não vive sem a sociedade. Segundo o autor: “a indústria e o comércio, a produção e o intercâmbio das necessidades vitais condicionam, por seu lado, a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais e são, por sua vez condicionadas por ela no seu modo de funcionamento” (Marx, 2.007, p.31), ou seja, é possível verificar que a produção material está posta de acordo com as necessidades do homem, o que, segundo Marx (idem, p.33), pode ser identificada como um ato histórico e a manutenção da história é a condição da manutenção do homem; o que também coincide com a educação. Portanto, trata-se de não considerar os aspectos sociais e os aspectos educacionais, como fenômenos independentes; pelo contrário, um está imbricado no outro, mantendo-se em constante correlação, ou seja, uma relação de contínua reciprocidade.

Conforme apontou Saviani (2.008, p.13) a educação está diretamente interligada ao mundo do trabalho, assim como ao ato de produção de saber pelo professor e ao consumo deste saber pelo aluno. Isso caracteriza a existência de uma relação de dependência entre a educação e as necessidades do próprio homem, entre a educação e a atuação do homem no mundo do trabalho. Portanto, não se nega a existência da relação dialética entre a educação e os indivíduos, entre a educação e os condicionantes sociais. No entanto, é urgente considerar a essência do papel da escola o qual consiste no preparo dos alunos para intervir crítica, consciente e autonomamente na realidade em favor de seus interesses da classe dos oprimidos. Tomando como base as palavras de Nunes (2.018, p. 34), “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”. Sabe-se qual a

essência da educação, no entanto, as contradições perpassam os jogos de interesses, que geralmente não estão ao lado das camadas subalternas. Portanto, a seguir merece atenção analisar a educação como um direito humano, mas, também, pretende-se revelar seus limites e contradições.

## **2.1. A educação como direito humano: limites e contradições**

Para compreender os limites e as contradições em relação à educação como direito humano, toma-se como aporte teórico o próprio Saviani, a partir do texto “Vicissitudes e perspectivas do direito à educação” (2013), o qual apresenta a concepção de educação como direito social, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, a previdência social, tão perseguida nos dias atuais. Compreender a educação como um direito, tomando-se como base a categoria de totalidade, só tem sentido observando-a como um direito social e humano dentre os demais direitos sociais.

Apesar de a Constituição de 1988, prever a Educação como direito, isso não foi sempre assim. A garantia dos direitos sociais está diretamente relacionada às questões de investimento, no entanto, a história da educação no Brasil, demonstra que os investimentos em educação não lograram prioridades nas agendas políticas. Saviani denuncia “o conflito entre o direito à educação e o dever de educar na história do Brasil”.

A realização de um estudo de caráter histórico, no sentido de identificar como o poder público tem olhado para a educação, revela que, em 1.548, ocorreu a Primeira Medida educativa, intitulada “Regimentos” e em 1.549, com a chegada do Governador Tomé de Souza e os alguns padres, dentre eles, Manuel da Nóbrega, havia, no Brasil, a proposta educacional com base na catequese de índios. Nessa época, o Rei de Portugal deveria enviar verbas tanto para a aquisição de roupas para os padres jesuítas como para a manutenção dos colégios, o que não ocorreu. Assim, os recursos destinados às roupas e alimentos aos padres eram desviados para a manutenção dos colégios. Percebe-se aqui, grande semelhança com os projetos educacionais que imperam no Brasil com as políticas neoliberais. Professores acabam por retirarem parte dos seus salários para aquisição de

materiais e serviços que deveriam ser de obrigação do estado para a realização da educação no Brasil. A falta de recursos humanos, materiais e financeiros que assolam as escolas públicas no Brasil é o reflexo da falta de priorização de investimentos na educação.

Levando-se em consideração as reflexões de Nunes (2.018, p.35), o qual aponta 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)”, não se pode desconsiderar a relevância dos investimentos em educação como requisito para a formação da generidade humana de uma nação. Segundo Saviani, em 1.564, Portugal adotou o Plano da Redizima, a partir do qual 10% de todos os impostos arrecadados seriam investidos em educação, ou seja, na manutenção dos colégios jesuíticos. Assim, aponta o autor que as condições ficaram mais favoráveis, quando comparadas ao período de 16 anos anteriores. Nesse ponto, percebe-se a primeira tentativa de privatização da escola pública, a qual, embora recebendo recursos públicos, acabou sendo conduzida pelos padres jesuítas. Dessa proposta educacional, percebe-se que o atendimento contemplou um baixo número de pessoas, sendo que as mulheres, escravos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas eram condenados à exclusão dos programas educacionais. Segundo Ana Paula Seco e Tânia Conceição Iglesias do Amaral, em seu texto, Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira, (2.017, p.1),

a origem e o desenvolvimento histórico da educação pública no Brasil são estritamente ligados às ações reformistas empreendidas pelo Marquês de Pombal durante o seu governo de Portugal e possessões no período colonial, notadamente por meio do banimento do trabalho missionário e catequético empreendidos pela Companhia de Jesus.

Assim como as grandes reformas de uma nação giram em torno de interesses econômicos, a Reforma de Marquês de Pombal (1.759-1.827) teve como objetivo a intervenção não só nos assuntos falhos na proposta educacional jesuítica como também os interesses econômicos da coroa portuguesa a fim de “manutenção e fortalecimento do seu regime absolutista” (idem). Segundo Saviani, (2.010, p.80), na proposta de Educação Pombalina, os investimentos “voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso ao método de fazer ciência”. De maneira geral, compreende-se que, tanto a partir das reflexões de Seco (2.017), Amaral (idem), quanto

de Saviani (2.010), os investimentos em educação no Brasil, sempre ficaram, em segundo plano, em detrimento dos interesses capitalistas, ou seja, preservar os interesses do mercado tem sido visto como mais importante que a educação como um direito humano.

Segundo Saviani, a Constituição de 1.824, “garante o direito e gratuidade de educação a todos, mas não especifica como estado vai assegurar essa formação”, ou seja, há o risco de o não atendimento e/ou atendimento insuficiente e inadequado. Em seu texto, “O Ato Adicional de 1.834 na história da educação brasileira”, André Paulo Castanha, cita, Theobaldo Miranda Santos (1.970), ao referir-se à educação imperial afirmou:

Em 1834, sob a influência da corrente liberal que dominou a política da regência exprimindo a vitória das tendências regionalistas em luta contra o espírito nacional, foi decretado o Ato Adicional que transferiu às províncias a alçada de legislar sobre instrução pública. Com exceção do Município Neutro [Distrito Federal] cujo sistema escolar permanecia sob a jurisdição do governo central. Com o Ato Adicional ficava eliminada a possibilidade de se conferir uma estrutura orgânica e unitária ao sistema educacional em formação (SANTOS, 1.970, p.418).

Saviani denuncia que, no Segundo Império (1.840-1.888), os investimentos em educação, também não tiveram prioridades. Esta, teve em média apenas 1,80% do orçamento imperial, para educação primária e 0,47% para a educação secundária, sendo que em 1.844, o investimento para o conjunto da educação, foi de apenas 1,23% e em 1888, o maior investimento, chegou a 2,55 % para a educação. Com base nas pesquisas do autor, Rui Barbosa, em 1882, faz críticas em relação à discrepância entre os valores investidos em educação e os valores investidos em equipamentos militares. Se, para o primeiro os valores, não passavam de 1,99% do orçamento geral, para o último os investimentos chegavam à casa dos 20,86%”. Se em 1.882, Rui Barbosa fazia a crítica em relação à hegemonia do uso das forças militares, em detrimento dos investimentos em educação, hoje, infelizmente, vive-se situação muito semelhante, não só no Brasil, como no mundo. Sobre essa questão, István Mészáros (2.008), chama a atenção para o fato de que só uma “educação para além do capital”, pode evitar a destruição da humanidade. Ele aponta que o poder bélico impera sobre a humanidade, em prol do capital. A saber:

Nesse sentido, é suficiente apontar duas diferenças literalmente vitais que colocam em acentuado relevo a urgência do tempo em nossa

própria época. Em primeiro lugar, *o poder de destruição*, (grifos do autor) antes inimaginável que se encontra hoje a disposição da humanidade, pelo qual se pode alcançar facilmente o completo extermínio da espécie humana por meio de uma variedade de meios militares (...). E a segunda condição gravemente ameaçadora é que a natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo manifesta pela predominância cada vez maior da *produção destrutiva* (grifos do autor), em contraste com a mitologia capitalista tradicionalmente autojustificadora da destruição produtiva- encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana neste planeta (Mészáros, 2.008, p.107-108).

A crítica feita por Mészáros está muito presente na atual política brasileira, quando, ao mesmo tempo em que os direitos sociais básicos tais como, trabalhistas, saúde, previdenciários, educação, são menosprezados pelos governantes, prevalece uma desordenada destruição e negligência para com as questões ambientais no Brasil, que são também questões planetárias, ou seja, é preciso voltar ao que defende György Lukács, em relação à formação do homem para viver em sociedade, com predominância das regras gerais, comuns a toda humanidade e, dentre elas, a preocupação para com as questões planetárias, como requisito para a não destruição da humanidade.

A Constituição de 24/02/1.891, primeira do Regime Republicano, demonstrou esforços no sentido de desvencilhar a educação das garras da igreja, propunha uma escola laica, como revela em seu Artigo 72, “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Por outro lado, “foi postergada a organização nacional da educação popular, mantendo o ensino primário, sob reponsabilidade das antigas províncias, agora transformada em estados federados” (SAVIANI, 2.013, p.749). Assim, percebe-se a não preocupação dos governantes da primeira década República com a priorização da educação, conforme a citação seguinte.

Após a efervescência correspondente à primeira década republicana quando se pretendeu reorganizar a instrução pública por meio de algumas reformas, entre as quais se destacou a reforma paulista de 1.892 que instituiu os grupos escolares, a educação entrou em compasso de espera ao prevalecer a “política de governadores”, com o que se impôs o domínio das oligarquias rurais (idem, 750).

Portanto, percebe-se que os reais interesses do governo, não estavam voltados à formação da classe trabalhadora, dos oprimidos, mas, único e exclusivamente para atender aos interesses capitalistas. Infelizmente, a história, passada e seguinte revelam as

prioridades em ações que geram lucros ao mercado, o que não está no rol dos objetivos da educação como um direito humano, a qual por sua natureza, tem como foco a formação humana e não somente ao retorno financeiro por meio de lucros.

Conforme as reflexões de Saviani, somente com a Nova Constituição, aprovada em 16/07/1.934, surge a primeira vinculação orçamentária para com os investimentos em educação, segundo a qual, “a União e Municípios aplicarão nunca menos que 10%, e os Estados e Distrito Federal nunca menos que 25%, de renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (idem). No entanto, conforme o mesmo, se a partir dessa Constituição houve uma previsão orçamentária para a educação, essa não foi suficiente e nem sequer manteve no patamar estipulado, pelo contrário ocorreu a redução dos valores investidos. Saviani aponta que, no caso dos estados, no período de 1.932 para 1.936, os investimentos caíram e 15% para 13.4% dos valores arrecadados.

Com a Constituição de 1.937, além do incentivo da terceirização, as famílias eram levadas a contribuir para com o estado por ocasião da matrícula escolar, e a vinculação orçamentária para a educação foi desconsiderada, ou seja, prevalece a falta de compromisso do estado para com a educação no país.

A Constituição de 1.946, promulgada em 18/09/1.946, retomou a questão da vinculação orçamentária, fixando em 20% para estados e municípios e 10% a União, no entanto esse compromisso não foi cumprido, haja vista que 9 anos mais tarde, ou seja, 1955, a União investia apenas 5.7%; Estados, 13,7% e Municípios, 11,4%.

A Constituição promulgada em regime militar, em 24/01/1.967, também não contemplou “a vinculação orçamentária”, assim como também desconsiderou a necessidade de “estabilidade dos professores” e “remuneração condigna do corpo docente”. O mesmo ocorreu com a Emenda Constitucional de nº 1 de 17/11/1.969, a qual volta a excluir a vinculação orçamentária. Assim, o orçamento da união para a educação, caiu de 9,6% em 1.965 para 4,31 % em 1.975.

Reitera-se que a mais a recente Constituição do Brasil, aprovada em 05/10/1.988, defende a educação como direito. Com base no artigo Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206 revela alguns princípios como base para o ensino, tais como:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte, e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas;
- IV- Gratuidade do ensino público em instituições públicas;
- V- Valorização dos profissionais do ensino garantindo na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia do padrão de qualidade;
- VIII- Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

A mesma retoma ainda a importância da vinculação orçamentária quando estabelece em seu artigo 212 que a União investirá nunca menos que 18 %, Estados Distrito Federal e Municípios, nunca menos que 25%, resultantes da receita dos impostos, para investimento na educação, no entanto, os governantes atuais sempre dão “um jeitinho para burlar a vinculação orçamentária do investimento à educação”. Assim, conforme aponta Saviani, os governantes a partir de FHC, “criam outras fontes de arrecadação que não levam nome de impostos e sim de “contribuição”, de tal forma esses valores não entram na obrigatoriedade de recursos destinados à educação, tais como, COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social); CPMF: (Contribuição provisória sobre movimentação econômica); (CIDE: Contribuição sobre domínio econômico). Portanto, percebe-se que são muitos os recursos desconsiderados para a educação e que não levam em conta o que prescreve a Constituição do Brasil, de 1.988, quanto à vinculação orçamentária dos recursos destinados à Educação, com base na arrecadação da União.

Com intuito de resolver o problema histórico da necessidade de universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo até o final século XX, outras medidas foram tomadas, tais como a criação do FUNDEF, o qual pode assim ser entendido, conforme disposição no site FUNDEF:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264,

de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino<sup>7</sup> (BRASIL, MEC).

Como as políticas implantadas não dão conta de garantir o que prescreve a Constituição, de acordo com os prazos determinados, 2.006, ao findar o prazo do FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica FUNDEB, válido até 2.020, ou seja, 14 anos. Com base em Emanuelle Oliveira, sobre o FUNDEB, aponta-se:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) deverá financiar não só a educação fundamental, mas também a educação infantil, a média e a de jovens e adultos. Ele atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1.997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Um dos objetivos do FUNDEB é a inclusão progressiva de todas as crianças da creche à pré-escola, assim como de todos os jovens e adultos que não concluíram o ensino médio. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitas, através da União, estados e municípios. O FUNDEB propõe uma distribuição dos recursos com base nos critérios do número de matrícula da educação, baseado no censo escolar do ano anterior. Todavia, existe uma extrema desigualdade entre os recursos disponíveis nos três sistemas que permeia durante toda história (OLIVEIRA, 2.017).

Em 2.007, no governo Lula, foi criado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), com prazo de 15 anos, que vai até 2.022, com prioridade para educação

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>

básica; o PDE foi lançado em conjunto com “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, Decreto 6.094, composto por 28 diretrizes. Vale ressaltar que o PDE tem relação direta com o governo e o Banco Mundial. De acordo com a publicação do MEC:

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE- Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. A Prioridade de atendimento do MEC para assistência técnica e financeira: Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2005: IDEB até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; • Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2007: IDEB até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; • Escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com IDEB de 2007 abaixo da média nacional: IDEB abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais.

Se em 1.996 a LDBEN estipulou a década da educação, de 1996 a 2006, em 2001, o (PNE) Plano nacional de Educação, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estendeu por mais dez anos, o prazo para a resolução das carências da educação, tendo validade no período de 2.001-2.011. No entanto, levando-se em conta que para a resolução dos problemas da educação e/ou para a garantia da educação como direito de fato e não apenas legal, é preciso investimento em recursos financeiros, o PNE 2.001 também ficou falho. Saviani, (2.016, p.285-287), cita Ivan Valente, segundo o qual “FHC veta o que faria do PNE um plano” (VALENTE, 2001, p.37). O Presidente Fernando Henrique Cardoso, com intuito de evitar ampliar e/ou viabilizar os investimentos em educação, vetou alguns artigos desse PNE.

O professor José Marcelino, citado por Saviani, (2.016, p. 286-287), organizou um quadro com as nove metas (22, 2, 24, 26, 29, 4, 1, 7 e 13) do PNE 2001, as quais aparecem precedidas da palavra “(VETADO)”. Dessas, ressaltam-se as relacionadas ao financiamento e gestão, que são as de números 1e 7. A saber:

Meta 1. Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB. Aplicados em educação, para atingir mínimo de 7%

do PIB. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano;

Meta 7. Orientar os orçamentos nas três esferas governamentais, de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno, que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente.

Destaca-se a necessidade de luta contínua em prol da garantia de investimentos financeiros em educação como meio para a garantia da educação como direito humano, haja vista que tal preocupação não tem sido uma preocupação natural dos governantes, assim, apontou Nunes.

A realidade educacional do Brasil ainda revela a necessidade de muitas e exigentes atitudes, como aquela de Martinho Lutero. A universalização do acesso à educação e à escola, seja na dimensão da educação básica, seja ainda na consideração das instituições e graus do ensino superior, já efetivada em amplas regiões e em muitos países contemporâneos, ainda não se configurou como um direito de todos e para todos no Brasil (NUNES, 2.018, p.95).

Um tanto atrasada, quase três anos depois de vencida década do PNE (2.001-2.011), surge a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2.014. É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação surge como objetivos à resolução de problemas históricos da educação tais como, “erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino”. Mas as perguntas que estão no “ar” são as seguintes: com este instrumento legal será resolvido os problemas do analfabetismo no Brasil; será garantida a universalização do atendimento escolar; será garantida a melhoria da qualidade do ensino; a educação como direito, de fato será garantida; há na atual conjuntura política do Brasil, preocupação com o Plano Nacional de Educação (2.014-2.024). Infelizmente, a hipótese tende para a negativa e comprometimento da formação humana plena, educação para vida. No entanto, a luta deve continuar; as denúncias não podem cessar quando se tem como foco de militância, a garantia da educação como direito humano. Assim, mesmo diante de tantas dúvidas, faz-se necessário elencar como positivo do PNE (2.014-2.024) que, em termos de financiamento, diferente do PNE (2001-2011), quando o FHC vetou a meta 1, que vinculava a aplicação na educação ao PIB até atingir o mínimo de 7%, o PNE (2.014-2.024), anuncia a possibilidade de chegar-se aos 10% do

PIB para fins de financiamento da educação em 2.024, conforme apontado na meta 20. A saber:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

A partir das reflexões anteriores, percebe-se que no decorrer da história, a questão do financiamento não foi encarada como algo de relevância indispensável ao desenvolvimento de uma sociedade. A garantia da educação como direito humano, só se efetiva com investimento, ou seja, recursos para construções de escolas, infraestrutura, materiais didáticos adequados e de boa qualidade, fornecimento de alimentação escolar, contratação e valorização dos profissionais da educação, aquisição de equipamentos, etc. A educação, como direito humano, só se efetiva, quando o país investe de forma séria em um sistema nacional de educação, desvinculado de conchavos políticos e econômicos.

Não basta que o aluno tenha sua vaga garantida na escola pública, mas, a garantia da educação, à luz da categoria de totalidade, educação como direito humano, exige também, para além da garantia da vaga, professores atuantes, em condições dignas de trabalho, política de formação e valorização de profissionais da educação, sistema nacional de educação, forte e bem estruturado, cumprimento do que prescreve o Plano Nacional de Educação. Considera-se que a garantia da inclusão do aluno em escola pública, sem adequadas condições para oferecer educação de qualidade, trata-se, também, de uma forma cruel de exclusão social e negligência da formação humana e emancipatória. Não se pode mais deixar que a economia mantenha a constante hegemonia em detrimento da formação humana. E sobre tal apontamento, considera-se relevante trazer à tona o pensamento de Nunes (2.018), em sua obra *Ide, ensinai a todos: os 500 anos da pedagogia luterana (1.517-2.017)*. A saber:

A economia no modelo colonial *Plantation*, as relações mercantilistas e patrimoniais impostas pelas cortes portuguesas e pela sua extensão nas aristocracias coloniais impuseram uma estrutural negação da escola e da educação como necessidade social ou como direitos de todos. Em sociedades e economias pré-capitalistas, como foi em grande parte a realidade do Brasil, a educação e a escola não constituem exigências sociais ou necessidades orgânicas da produção, nem das bases materiais, nem das reproduções ideológicas. Não se faz necessária a

instituição da escola, a não ser como privilégio de poucos, ou ainda como ilustração das camadas dominantes em seu papel de reprodução de classe ou de manutenção estamental. A ausência de um sistema de educação voltado para todos é decorrente de uma determinada forma de organizar a economia e cultura em nossa tradição histórica. Em economias escravocratas, em sociedades imperiais, não há a suposta necessidade da escola (NUNES, 2018, p.96).

A citação anterior é extremamente importante à compreensão das reais necessidades de a não priorização de investimentos públicos em educação. Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social na sua totalidade, ou seja, a emancipação humana? Portanto, levando em consideração que o domínio dos interesses capitalistas, dificilmente darão lugar aos interesses educacionais, de forma natural, considera-se a relevante pensar a educação como ferramenta de formação do ser social e emancipação humana, a partir do pensamento lukacsiano.

### **3. As contribuições de Lukács para a compreensão da educação como direito humano**

Para refletir sobre o direito à educação ou educação como direito, assim como a relação dialética entre os termos e a garantia da formação humana, considera-se como relevante o retorno à concepção de totalidade e educação à luz do pensamento de Lukács. De acordo com este pensador, a compreensão dos acontecimentos da vida e do ser social só é de possível, quando analisados dentro dos múltiplos contextos, levando em consideração os diversos complexos sociais e as condições da vida prática. De acordo com suas palavras, “uma consideração ontológica do ser social é impossível sem procurarmos seu primeiro ponto de partida nos fatos mais simples da vida cotidiana dos homens” (LUKÁCS, 2010, p37).

Ressalta-se desde já uma relevante contribuição lukacsiana para a educação. Se a educação tem como essência a formação e transformação humana, esta não pode estar separada do contexto social e da realidade objetiva determinada sociedade, ou seja, embora haja necessidade de a construção sistematizada do Plano Nacional de Educação, como é o caso do PNE (2.014-2.024), como requisito primordial à garantia da educação

como um direito humano e a todos, não se pode deixar de levar em conta os condicionantes sociais.

Como aponta Saviani, 2.008, “é, pois, na realidade escolar presente que se enraíza a pedagogia histórico-crítica”. Percebe-se muita relação entre o pensamento de Saviani em sua obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (2.008)* e a contribuição de Lukács, para com a educação brasileira, haja vista que a partir do pensamento do filósofo húngaro, para a compreensão do termo educação, é preciso levar em conta o todo e as inter-relações; considera-se o metabolismo da sociedade e a consciência de que a educação tem como foco o desenvolvimento da generidade humana, a sua universalidade, capacidade de olhar criticamente para injustiças sociais, com base nos interesses humanos e visão planetária.

Ressalta-se o fato de que Lukács foi um dos grandes representantes do marxismo ocidental, movimento este destacado pela grande preocupação para com a cultura, ou seja, para além do marxismo como método de análise, o foco voltou-se a temas como: a arte, música, literatura, teatro, romance, filmes e poesia. Portanto, considera-se que para pensar a educação a partir da bandeira de totalidade lukacsiana, é preciso considerar também os elementos da cultura, assim com o trabalho como categoria de formação humana. Se para Lukács, as questões culturais estão no âmago das suas preocupações, como ferramenta de formação humana, tal preocupação também faz parte do pensamento de Nunes (2.018, p.33) ao apontar:

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 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 cultura, é o que identifica nossa humanidade. Em 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 (NUNES, 2.018, p.33-34).

Diante do exposto considera-se que relevante trazer à tona as reflexões de Maria Teresa Buonomo de Pinho, em sua obra sob título, *Ideologia e formação humana*

em *Marx, Lukács e Mészáros* (PINHO, 2013) haja vista que já no resumo de sua produção, a autora resgata o pensamento de Lukács, ao apontar o trabalho como categoria central da formação humana, ao destacar:

Do prisma ontológico o trabalho, atividade exclusivamente humana, é tomado como categoria central, o que permite ver a capacidade que o homem tem de fazer da sua subjetividade a objetividade do mundo. Da perspectiva ontológica as ideologias são compreendidas enquanto formas de consciência, que brotam do solo da vida material dos homens, através das quais os homens tomam consciência dos conflitos sociais e operacionalizam a práxis social, que pode converter a subjetividade do homem em objetividade do mundo humano (PINHO, 2013, p.9).

Se, a formação do ser social tem relação direta com as formas de consciência, com a vida material dos homens, com a tomada de consciência dos conflitos sociais, não se pode deixar de registrar a relevância do Clipe *Manifestação*, de Fernanda Montenegro e Chico Buarque, produzido em comemoração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos 57 anos da Anistia Internacional. Trata-se de uma canção pela conscientização contra as violações dos direitos humanos.

Considera-se que, pensar a educação como ferramenta de formação e direito humano a partir de Lukács e sua categoria de totalidade, é pensá-la como uma proposta educacional que considera e dá voz aos ensejos das ruas e da sociedade, tais como em *Manifestação*, haja vista que tal canção representa um “grito” em defesa da vida como direito humano. O texto é contundente na defesa dos jovens negros perseguidos pela polícia; defesa pela terra do índio, dos moradores de ruas, dos filhos abandonados, dos sem terra; dos quilombolas; luta contra a discriminação de qualquer natureza, contra a liberdade de expressão; coloca-se em defesa do professor, ou seja, os autores de *Manifestação* posicionam-se contra toda e qualquer forma de discriminação. A canção, revela-se favorável à construção da indignação contra as injustiças sociais, pela defesa da liberdade de religião, pela defesa da natureza, dos ambientalistas e pela igualdade de direitos humanos, em qualquer parte do país, haja vista que um dos relevantes versos aponta, “ proclamamos que não se exclua ninguém” (MONTENEGRO; HOLANDA).

A partir da contribuição lukacsiana, pensar a educação como ferramenta de formação humana, requer pensar certo, com base nas regras gerais da sociedade, pensar também nas camadas oprimidas. Assim, Freire (1.996) contribui para a formação de tal pensamento. A saber:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os brancos sujam a branquitude das orações. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresentam ao mundo como pedagogia da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto não tem mesmo nada a ver com humildade que o pensar certo exige. Não tem nada a ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 1.996, p.36).

Na verdade, o pensamento de Paulo Freire continua muito vivo. De fato, não faz sentido pensar a educação se não levar em conta os condicionantes sociais; a educação deve nascer e servir para a prática social, parafraseando Saviani, segundo o qual, “a educação na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação” (SAVIANI, 2.008, p.143). Pensar a educação, a partir da categoria de totalidade de György Lukács, educação como ação, trabalho de formação humana, requer também não esquecer os movimentos sociais e culturais. Assim como ressalta a relevância de Fernanda Montenegro e Chico Buarque com a canção *Manifestação*, ressalta-se a relevância da Marcha das margaridas como um movimento de luta em prol da defesa dos direitos humanos. Trata-se de um movimento realizado em Brasília, sempre no mês de agosto, desde o ano 2.000, por mulheres trabalhadoras de todo Brasil que lutam em prol de seus direitos humanos tais como, contra fome, pobreza, violência; em favor do desenvolvimento sustentável com justiça, democracia, autonomia, igualdade, liberdade, dentre outras, políticas públicas. Quem são as mulheres envolvidas no Movimento Marcha das Margaridas? Mayara Paixão de o Jornal *on line, Brasil de Fato*, edição de 09 de agosto de 2.019, deixa claro a relevância de tal movimento e quem são as protagonistas:

Entre 13 e 14 de agosto, Brasília (DF) receberá a Marcha das Margaridas, maior ação conjunta de mulheres trabalhadoras da América Latina. Coordenada pela Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag),

suas 27 federações estaduais e mais de quatro mil sindicatos filiados, ela é construída em parceria com os movimentos feministas, centrais sindicais e organizações internacionais. O nome da marcha homenageia Margarida Maria Alves, sindicalista paraibana assassinada em 1983, aos 50 anos, por um matador de aluguel a mando de fazendeiros da região. Em 2019, completam-se 36 anos de seu assassinato. Até hoje, nenhum acusado por sua morte foi condenado (PAIXÃO, 2.019).

Se o trabalho em Lukács é a categoria fundante do ser social, considera-se relevante apontar aqui alguns registros sobre a vida de trabalho e luta de Margarida Maria Alves. Trata-se de uma lutadora em prol da causa dos trabalhadores rurais. A partir do documentário *Nos Caminhos de Margarida* (2.017) é possível compreender a luta como líder sindical desta mulher assassinada em 12/08/2.012. O documentário revela por meio áudio, imagens e depoimentos a história de uma heroína das terras da Paraíba e que hoje simboliza a maior marcha de mulheres do mundo em prol das causas dos trabalhadores oprimidos. Segundo os depoimentos, Margarida sofria na pele, desde criança, as marcas da exploração do trabalho pelos grandes latifundiários sobre seus pais que foram obrigados a saírem de suas terras. Em luta como sindicalista, foi ameaçada. Era uma mulher forte e lutadora pelo que acreditava, não tinha medo de nada e nem de ninguém; obstinada pela luta em defesa dos direitos humanos que acreditava, acabou sendo assassinada por um homem enquanto as luzes da cidade estavam apagadas.

Os relatos dos filhos e de outras pessoas envolvidas para com a causa dos trabalhadores revelam a mulher de luta que era Margarida, a qual depois de assassinada, deu nome ao maior movimento de mulheres em lutas pelos direitos humanos sociais dos trabalhadores. Ela defendia a ideia de que os trabalhadores da roça tivessem dignidade, respeito, direito ao acesso à pequena gleba de terra, luta pela carteira assinada e 13º salário, assim como repouso semanal aos sábados e domingos, quando também poderiam ficar com a família, que não eram direitos dos trabalhadores. Na luta pela liberdade das mulheres acabou por criar cursos de corte e costura e envolver outras pessoas, assim como outras atividades e nesse movimento de pessoas sempre era alertada dos riscos que corria, mas ela não desanimava e não desistia da luta. A sua coragem a levava continuar.

Ao relatar a história de Margarida, os trabalhadores apontam também sobre o sofrimento e exploração da mulher camponesa. Segundo os trabalhadores, se hoje os homens e mulheres da roça têm algum direito, esta construção deve-se em grande parte à luta de Margarida Maria Alves. Ressalta-se que em 1.970 as mulheres tinham pouca participação nos sindicatos. Embora a presença dos homens fosse grande, quando

perguntado sobre a não participação das mulheres estes respondiam que elas não sabiam falar e, foi por meio da luta de Margarida que as mulheres começaram conscientizarem-se de que não era apenas “sexo frágil”; que podiam e deviam participar das lutas. O testemunho de homens revela a grandeza de Margarida na conquista dos direitos trabalhistas, tais como, carteira assinada, salário maternidade, aposentadoria e outros.

O relato das pessoas revela a dimensão da ação de Margarida em defesa dos direitos dos trabalhadores. O povo deposita a sua crença na grandeza da luta na Marcha das Margaridas, que continuam na realização do evento de quatro em quatro anos com grande aglomeração de mulheres em Brasília na busca de justiça social. O exemplo de Margarida Maria Alves em prol dos trabalhadores rurais é um ato de coragem a ser seguido marchando até que todos e todas estejam totalmente livres. Ressaltam os seguidores que, mais do viver, é preciso conhecer a Marcha das Margaridas e contribuir para com a causa das mulheres pelo mundo todo.

Embora tenham assassinado a Margarida a semente não morreu, mas pelo contrário, ela brotou mais forte e em todos os lugares. A Marcha das Margaridas tem um grande significado para as pessoas do movimento no sentido de diálogo do gênero e construção. O processo de preparação para a Marcha é muito longo; hoje existe a formação para que as trabalhadoras rurais lutem pela vida das mulheres, em busca de seus direitos a liberdade de expressão, direito à fala e a ser ouvida. Margarida é um exemplo “vivo” de lutas em prol dos oprimidos.

O trabalho das Margaridas, a “semente” distribuída envolve como ferramenta de formação humana e indignação contra as injustiças sociais. Considera-se este como um dos exemplos mais significantes de formação humana a partir da concepção de trabalho como categoria central da formação do ser social e humano de Lukács, haja vista que por meio do distanciamento das barreiras naturais, as mulheres são levadas a cobrar pelos seus direitos e direito dos homens trabalhadores rurais. A luta e fruto da Marcha das Margaridas tem relação direta para com a construção de uma sociedade mais democrática, justa, defesa pelo direito a educação, luta contra o latifúndio, luta em prol dos trabalhadores por todo o país. Bem de acordo com o pensamento lukacsiano, o trabalho como formação humana e a indignação contra as injustiças sociais como fruto do distanciamento das barreiras naturais. Mas, sobre tal pensamento necessita-se mais aprofundamento.

Como apontado anteriormente, em Lukács, com base em Marx, o trabalho útil é considerado ferramenta de formação humana, “é uma condição de existência do homem,

independente de todas as formas de sociedade, é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, a vida dos homens” (MARX apud LUKÁCS, 1.981, v. II, p. 14). Portanto, compreende-se a partir do pensamento de Lukács que, por meio do trabalho, o homem vai distanciando-se cada vez mais do ser natural para formar-se enquanto ser humano, um gênero humano ativo; não mais mudo. Conforme Pinho aponta, “a socialização humana se completa com as posições teleológicas secundárias, que podem levar a explicitação subjetiva, isto é, na consciência, do gênero humano como gênero para si” (PINHO, idem, p.84).

Levando em consideração que um dos objetivos desta pesquisa é a reflexão sobre a contribuição do pensamento lukcsiano para com a educação brasileira, eis aí um grande desafio para a escola, seus professores e demais profissionais da educação. Se o trabalho planejado é a categoria central da formação humana, a ação do educador também não pode ser aleatória e ou alienada, mas pelo contrário, deve ser pensada e planejada. Da mesma forma, o trabalho desenvolvido pelos alunos durante seu processo educativo; este deve ter como foco dotá-los com ferramentas capazes de proporcionar as condições para o distanciamento das barreiras naturais. A garantia da educação como direito está dialeticamente relacionada à educação significativa, de qualidade. Considera-se que concorre para com o distanciamento das barreiras naturais as condições de trabalho dos educadores, oferecimento de educação de qualidade, assim como da formação profissional dos educadores.

A educação, como ferramenta de formação humana, não pode e não deve ocorrer apenas como meio de “mão única”, onde o educador detém todo o saber e a verdade absoluta, mas, espera-se que no processo de formação humana do aluno, este participe, que a prática do diálogo se faça presente e o aluno, coloque-se como sujeito de sua história. Como apontou Lima (2.014, p.182), pautado em Lukács, (2.013, p. 749), que a educação possa contribuir para com a integração social do ser humano, indignação para com as injustiças sociais, educação enquanto práxis social. No entanto, todo este processo deve ser acompanhado da participação ativa do educando, como bem apontou Mészáros, (1.981.p.170), citado por Lima (2.014, p.184):

*A educação é o único órgão possível de automeiação humana, porque a educação – não no limitado sentido institucional – abarca todas as atividades que se podem tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. A educação é uma questão inerentemente pessoal, interna; ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo. O bom educador é aquele que inspira a*

autoeducação. (MÉSZÁROS, 1.981, p.170, *apud* LIMA, 2.014, p.184); (grifos no original).

Percebe-se, nesta citação, a necessidade de se dar voz aos alunos. É preciso dar ao educando o direito à expressão, participação ativa, direito ao diálogo e à defesa de suas ideias; trata-se de um sujeito ativo não objeto passivo. Como aponta Mészáros, a educação ocorre pela própria participação do aluno no processo. Assim, o grande desafio para a escola e seus agentes, é a dotação dos seus alunos com as ferramentas que os afastem das barreiras naturais, sem que, para tanto, tenha que cerceá-lo de sua participação como sujeito ativo.

Nos tempos atuais a educação tem um grande papel na sociedade. Se a educação é um direito humano, esta pode ser a única ferramenta em favor dos oprimidos e rara possibilidade no processo de amenização das desigualdades sociais. Ressalta-se o pensamento de Edson Marcelo Húngaro, em sua tese de doutorado, defendida na Unicamp em 31/07/2.008, sob título *Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer* (HÚNGARO, 2.008). Embora já com 11 anos de sua publicação, suas preocupações continuam muito atuais, levando-se em consideração as políticas neoliberais pelas quais passam o Brasil. Segundo ele:

Também no âmbito social é importante, ainda, ressaltar o grande contingente de *desprotegidos sociais* espalhados pelo mundo. Diferentemente do período Chamado por Hobsbawm de a *Era de Ouro*, em que o padrão taylorista/keynesiano foi hegemônico, na nova fase produtiva do capitalismo os direitos sociais vão sendo, paulatinamente, retirados. Caem conquistas trabalhistas que custaram anos de luta do movimento operário, ao mesmo tempo em que caem as proteções aos chamados *excluídos*. Fruto das políticas neoliberais, cada vez mais as redes de proteção social vão sendo desregulamentadas e a assistência social passa a ser responsabilidade da comunidade ou de órgãos não governamentais (HÚNGARO, 2.008, p.129).

Tomando-se como base a categoria de totalidade de Lukács, ao pensar na educação como direito humano, a educação deve ser vista como direito de todos e assim, faz-se necessário olhar para as classes subalternas, olhar para os mais oprimidos tais como, os pobres, as mulheres, os negros, os quilombolas, as comunidades indígenas, as comunidades LGBT, (lésbicas, gays, bissexuais e transgênero) e, por vezes, outros grupos de minorias. Ressalta-se ainda a reflexão de Húngaro no que tange à necessidade de uma política ou ação que leve em conta a necessidade da maioria e não apenas de uma minoria hegemônica. Se as regras de uma sociedade são pautadas pela vontade da maioria,

vontade geral, a educação como um direito humano, também deve contemplar a grande maioria e não apenas a minoria mais elitizada. De acordo com suas palavras, ao citar a preocupação de Rousseau com a desigualdade social, ele aponta:

Em seu livro *Contrato Social* (1762), o pensador genebrino sustenta um pacto fundado, portanto na vontade geral. Ele entende que são três as vontades humanas: a vontade da maioria, a vontade da minoria e a vontade geral. Para ele a vontade de todos é impossível. Assim, o pacto deve ser formado pela vontade geral que deverá ser a expressão da vontade da maioria, porém garantindo mecanismos para que a vontade da minoria possa estar representada e tenha condições de vir a ser, também, a vontade geral. Nesse pacto, os indivíduos abdicam de suas liberdades naturais em nome da liberdade civil. Os indivíduos não devem obedecer à vontade de nenhum outro indivíduo, mas sim à vontade geral expressa no aparato legal que deverá consignar leis igualitárias. Eis os fundamentos da democracia radical (HÚNGARO, 2.008, p. 211-212).

Diante do exposto, espera-se que as políticas sociais e dentre elas as educacionais, estejam pautadas nas vontades gerais. Portanto, há de se questionar as razões de tanta falta de priorização em relação à educação como direito humano. Não se consegue ver outra razão, exceto os interesses pautados na “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2.010.p.437).

Levando-se em consideração que a educação como direito humano e ferramenta de formação humana está em constante luta contra hegemonia do mercado, Santos (2.011, p.219-220) denuncia o fato de que os interesses capitalistas comprometem o próprio direito à formação humana; denuncia as consequências dos direitos particulares em detrimento dos interesses gerais. A defesa da educação como direito humano leva ao entendimento de que a educação de qualidade é um direito geral. Portanto, espera-se que haja política de priorização da educação como direito humano e que, em cada esfera pública, cada instituição de ensino, cada profissional da educação, precisa superar a visão individualista e particular, para o alcance da educação como um direito humano e geral. De acordo com suas palavras:

As condições sociais da produção exercem interações poderosas no desenvolvimento da essência, de tal forma que o modo de produção capitalista constitui no principal obstáculo ao desenvolvimento da generidade humana, portanto aos direitos humanos como expressão desta generidade. A questão dos direitos humanos, deste ponto de vista, adquire uma dimensão relevante, na medida em que a esfera das relações jurídicas na defesa dos interesses da humanidade, contrapostos aos interesses particulares de determinada classe são fundamentais para

a construção do processo de emancipação (SANTOS, 2.011, p.219-220).

Portanto, considera-se relevante a tese do autor como denúncia e provocação das instâncias jurídicas em defesa dos direitos sociais e dentre eles a educação como direito humano, público e subjetivo, contemplado na Constituição de 1988 e demais documentos legais nacionais, assim como nos acordos internacionais. Pensar a educação a partir da categoria de totalidade de György Lukács, ou seja, totalidade da gênese do ser humano, implica considerar que o homem na condição de indivíduo singular está em constante formação humana. Trata-se de uma contínua influência do homem singular na vida social. O objetivo da educação com base em Lukács, é a formação do homem como ser que ultrapassa a condição de singularidade individual para a condição de ser social. Segundo Tassigny (2.004, p.81), em seu texto “Ética e ontologia em Lukács”, “as ações dos indivíduos singulares repercutem, sem cessar, na vida dos outros e, ao mesmo tempo potencialmente, são capazes de influenciar na sociedade inteira e, no limite, no destino do gênero humano”, ou seja, o gênero humano é visto por Lukács como, “síntese e totalização das ações individuais e as ações dos indivíduos como singularidade e particularidade histórica” (idem).

Levando-se em consideração que a partir do filósofo húngaro o ser humano está em constante formação, considera-se que seja perfeitamente possível tecer relações entre este e o pensador Paulo Freire o qual defende a “inconclusão do ser humano” (FREIRE, 2.006, p. 14). Da mesma forma percebe-se claramente a relação entre os pensadores quando Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2.006) aponta: “é nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (idem). Assim, considera-se que a ação do indivíduo como uma sem cessar, formação contínua, influência na vida dos outros, formação da generidade humana, pode claramente ser percebida no trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, que segundo Freire, ao ressaltar que seu “ponto de vista é o dos condenados da Terra”, os dos excluídos”, aponta que “gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e aqueles que se acham em formação para exercê-la” (idem, p.15).

Portanto, considera-se que, diante de tal posição, é preciso que o professor desenvolva a consciência da relevância para com o domínio da sua competência técnica, haja vista que para Saviani (2.008, p.35), “a competência técnica é, pois, necessária,

embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente”. Assim, olhar para a educação a partir da categoria de totalidade requer assumir para si a responsabilidade ética e o compromisso político para com a formação plena e emancipatória do aluno sob sua responsabilidade. É certo que não se pode desconsiderar os compromissos dos órgãos públicos e governantes para com a formação humana dos alunos, enquanto indivíduos em formação, mas, sem jamais desconsiderar a essência do papel do educador e da escola, assim como, a necessidade de um sistema nacional de educação que leve em consideração educação como direito humano também às classes dos mais oprimidas. Por outro lado, se a educação é uma ferramenta de transformação social, tal processo ocorre por meio dos muitos complexos que contribuem para com a formação humana.

De acordo com a concepção lukacsiana em relação ao trabalho como categoria fundante do ser social, é possível apontar que por meio de ações planejadas ocorre a formação e transformação do ser humano, no entanto, ressalta-se que a falta de condições adequadas ao trabalho, seja dos professores ou ambiente de aprendizagem aos alunos são dificultadores para o processo de educação e transformação social. Semeghini, em seu texto sob título, “Trabalho e ser social: uma reflexão da ontologia de György Lukács”, apresenta tais preocupações ao afirmar que:

Entretanto, com o desenvolvimento das capacidades que se multiplicam nas sociedades mais complexas, a diferenciação das possibilidades que poderiam tornar cada vez mais elevadas as condições de apreensão nos nexos necessários a uma adequada transformação social mostra que as condições adversas se apresentam mais nitidamente como obstáculo, para o florescimento destas formas mais elevadas da vida humana e que, além de se constituírem como obstáculo para o devir da personalidade, ainda se tornam cada vez mais, veículo para sua alienação (SEMEGHINI, 2.010, p.31).

Diante do exposto, há razões suficientes para a necessária e contínua luta em prol das classes oprimidas e contra a hegemonia capitalista que impera em benefício das elites em detrimento da garantia da educação como direito humano, ou seja, a contribuição lukacsiana para com a educação exige a compreensão de que a educação seja garantida como ferramenta de formação humana, para além das necessidades intraescolares, mas educação como direito à vida, como recurso para salvar vidas, a formação plena e emancipatória.

Assim, compreende-se que a educação como direito humano, deve ser garantida objetiva e subjetivamente para todos, em igual acessibilidade e oportunidade na qualidade da aprendizagem. Educação pública de qualidade não é favor de um ou outro governo; deve ser prioridade nas políticas públicas e sociais, respeitada como um direito humano conquistado a partir de muitos embates sociais, culturais e jurídicos, como por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1.932, a luta pela educação, a partir dos movimentos de Paulo Freire, as manifestações culturais por meio da música, da arte, do cinema, da poesia, os movimentos para a aprovação do PNE (2.014-2.024), a Marcha das Margaridas, etc., como meio para a garantia dos direitos humanos, pautados na Constituição de 1.988. Como apontou Nunes, (2018, p. 39), “é urgente a tarefa de produzir politicamente um projeto de educação que se articule com os projetos sociais de inclusão e justiça social”, ou seja, levando-se em consideração que a educação é um direito humano, este deve ser cuidado e não negligenciado a qualquer indivíduo como condição para formação humana e emancipatória.

## CONCLUSÃO

Para dar conta da conclusão da referida tese, considera-se relevante retomar a epígrafe apontada no início desta tese, a saber: “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos” (SANTOS; CHAUI, 2013, p.42). Ressalta-se que os pensadores apontam que “a grande maioria da população mundial não sujeito de direitos humanos” (idem). Mas, de quais direitos humanos está-se falando? Dentre outros, considera-se que os direitos humanos em questão são aqueles direitos básicos e essenciais à manutenção da própria vida, tais como: direito à vida, nacionalidade, respeito, locomoção, solidariedade, liberdade, expressão, não discriminação, igualdade de gênero, trabalho, ser tratado com dignidade, direito à infraestrutura, bem-estar, saneamento básico, meio ambiente, direito à educação. Ressalta-se a educação como direito humano fundamental e, como ferramenta de formação humana, por considerar que a partir da garantia deste direito humano, o aluno será dotado com as ferramentas necessárias para cobrar dos órgãos públicos a garantia de outros direitos humanos fundamentais.

Deixado claro a concepção de direitos humanos adotada para a produção desta pesquisa, considera-se em condições para especificar a conclusão desta levando-se em consideração o bloco de questões dispostas, ainda na introdução, assim como, a questão síntese que direcionou esta pesquisa. Assim, pretende-se respondê-las, de forma explícita, asseguradas como teses ou, no caso de respondidas parcialmente, transformá-las em hipóteses. No entanto, não se tem a pretensão de dar por encerradas as possibilidades de produção e avanço do conhecimento em relação à educação como um direito humano, assim como, sua relação com o pensamento do filósofo húngaro György Lukács.

Assim, de acordo com base a pergunta inicial, “como a legislação brasileira sobre educação apresenta a compreensão da educação e como evolui na legislação mais recente”, para respondê-la toma-se como base, principalmente, as discussões contidas no Capítulo II da presente tese, “A educação brasileira como espaço de disputa jurídica, cultural e social” e subtítulo, “A presença da educação nos documentos legais: embates jurídicos”.

Ressalta-se ainda o foco nas Constituições do Brasil no sentido de extrair destas, alguns avanços em termos da educação como um direito humano. Assim, verifica-se que já a Constituição de 1.824, em seu artigo XXXII, prescreve que educação primária como direito de todos os cidadãos, no entanto, sabe-se que o termo cidadão naquela época era carregado de muito discriminação, haja vista que a educação era privilégio de pessoas que pertenciam a alguma cidade, vila e que gozava de privilégios por causa da sua origem ou classe social; os chamados “homens bons”, que não tinham relações com sangue indígena, africano e, principalmente, judeu. Portanto, compreende-se que embora a Constituição de 1.824, apontasse que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, na prática, era uma lei discriminatória, carregada de preconceitos e desrespeito aos oprimidos e explorados tais como, negros, índios e judeus. Nesta Constituição, não há priorização de investimentos em educação.

A Constituição de 1.891, embora revele certo avanço em relação ao papel do estado na educação secundária, ao apontar que cabe ao Congresso, mas não privativamente a este, dentre outras funções, “prover à instrução secundária no Districto Federal” (idem, p.305), não revelou nenhum avanço em relação à democratização da educação. Esta continua nas mãos de poucos, haja vista que na Constituição de 1.891, também não há priorização de investimentos em educação.

A expressão, educação como direito de todos surge na Constituição de 1.934, em seu artigo 149, a qual atribui à União a competência pelas diretrizes da educação. De certa forma, esta revela preocupação para com a relevância de um plano nacional de educação, assim como, para com a questão do financiamento da educação. De acordo com seu artigo 156, “a União e os Estados aplicarão nunca menos que dez por cento e o Municípios e Distrito Federal, nunca menos que vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (FÁVERO, 205, p.306). Por outro lado, considera-se que tal legislação também esteja dentre as excludentes, haja vista que embora o artigo 149, aponte a educação como um direito de todos, o artigo 150 prescreve que compete à União “limitação da matrícula à capacidade didáctica do estabelecimento e selecção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados à finalidade do curso” (idem, p. 305-306). Tal alínea, na prática revela seu carácter discriminatório e excludente.

A Constituição de 1.937, também não prevê uma obrigatoriedade clara do governo para com a educação. De acordo com o art. 15, inciso IX compete privativamente à União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as

diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (FÁVERO, 2.005, p. 307). Da mesma forma, o artigo 16, inciso XXIV, aponta que é competência da União, legislar sobre “diretrizes de educação nacional”. Percebe-se nestes artigos, certa preocupação da União quanto a um Sistema Nacional de Educação, porém, não aponta os caminhos; o “como”, não está claro e o estado não assume, claramente para si, tal responsabilidade. Trata-se de uma contradição dentro da própria legislação. A obrigatoriedade recai sobre os pais e que somente os declarados miseráveis, poderiam invocar auxílio do governo. Portanto, não havia a garantia da educação como direito; o que por si só já deixa claro a falta de compromisso do governo para com a educação. Não existe uma obrigatoriedade por parte do poder público; como aponta o artigo 125, a educação é dever dos pais e o estado entra como colaborador. Ainda, de acordo com o artigo 130, “por ocasião da matrícula, será exigida aos que não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (FÁVERO, 2.005, p.309). Ressalta-se a expressão: “o estado entra como colaborador”. Colaboração não é sinônimo de responsabilidade. Portanto, se a lei não responsabiliza o Estado não se vê na obrigação de assumir para si o compromisso para com a educação. O avanço percebido até aqui é o fato de a união assumir para si a competência de legislar sobre as diretrizes da educação, o que prevalece também nas constituições posteriores.

A Constituição de 1.946, com base em seu artigo 5º, também atribui à União o compromisso para com as “diretrizes e bases da educação nacional” (FÁVERO, 2005, p.310). Já seu artigo 168 remete à defesa do ensino primário obrigatório e ministrado em língua nacional; o ensino primário oficial é gratuito para todos. Ressalta-se que, nesta Constituição, surge a garantia da liberdade de cátedra de extrema relevância, quando se quer garantir a educação como um direito humano e tão combatido na atual política brasileira. Nesta, também está disposta a preocupação para com os investimentos, ao apontar no artigo 169 que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (idem, p. 311). Ressalta-se que este valor foi ampliado na Constituição de 1.988, com base no seu artigo 212, a União passa a aplicar em educação, pelo menos dezoito por cento, Estados, Distrito Federal e Municípios, pelo menos, vinte e cinco por cento.

A Constituição de 1967, também reporta, em seu artigo 8º à competência da União “estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” (FÁVERO, 2.005, p.311); legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos”

(idem, p.312). Aponta também no artigo 168 que, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. (idem)”. Embora esta constituição defenda a igualdade de oportunidades, na prática esta tal “igualdade” é questionável, haja vista que, o mesmo artigo em seu § 3º e inciso III, aponta que “o ensino oficial ulterior ao primário está relacionado ao aproveitamento demonstrado pelo aluno”, assim como, quando comprovadamente não tiverem recursos para se manterem na educação por sua conta própria. Percebe-se uma contradição em relação à defesa da igualdade de oportunidades. Se, para o direito à educação gratuita, for preciso comprovar aproveitamento e ainda pobreza, a educação como um direito humano não estará garantida e é bom ressaltar que neste período, a Declaração dos Direitos Humanos (1.948), já contava com 19 anos.

Por fim, Constituição de 1988. Esta, de longe é mais inclusiva. A educação como um direito de todos, está disposta nesta Constituição. A chamada Constituição Cidadã. Salienta-se que o então Deputado Federal, Ulisses Guimarães em seu discurso de promulgação da Constituição em 05 de outubro de 1988, enalteceu a educação, dentre outros direitos humanos. De acordo com suas palavras:

A constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes, mudou restaurando a federação; mudou quando quer mudar o homem cidadão e só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital, remédio, lazer quando descansa. Num país com 31.401.000 (trinta e um milhões e quatrocentos e um mil) analfabetos, afrontosos 25% da população, cabe advertir: a cidadania começa pelo alfabeto (GUIMARAES<sup>8</sup>, 1.988).

Ressalta-se a relevância de tal discurso ao caracterizar como cidadão não aqueles que têm privilégios devido à sua posição ou classe social, mas, cidadão é todo o homem que, dentre outros direitos sociais, tem a garantia do domínio da leitura e da escrita. Considera-se tal pronunciamento como um grande passo à garantia da educação como direito humano e inclusão dos oprimidos. Tal posicionamento revela-se também no artigo 205 o qual aponta para o fato de que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família, não dando margens a qualquer tipo de discriminação.

---

<sup>8</sup> ULISSES, Guimarães. *Discurso promulgação da constituição de 1988*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WFObtqzjl>. Acesso em: 04. Jan.2.020.

A constituição de 1988 revela-se como a evolução mais significativa para a compreensão da educação como um direito humano e de todos. Ressalta-se que já em seu artigo 6º, a educação, dentre outros, é apontada como um direito social; no artigo 22, “compete privativamente à União legislar sobre educação”; artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; artigo 206 “o ensino será ministrado com base nos princípios: I: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; IV: gratuidade do ensino público; V: valorização dos profissionais da educação; VI: gestão democrática; VII: garantia de padrão de qualidade. Já o artigo 212 reporta-se à questão do financiamento, tão necessário à garantia da educação como direito humano, ao apontar que a União aplicará anualmente 18%, Estados Distrito Federal e Municípios, nunca menos que 25% da receita de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na Constituição de 1.988, a educação passa a ser condição para o exercício da cidadania; todos passam a ter o acesso garantido à educação como um direito público e subjetivo, inclusive com dispositivos para financiamento da educação, valorização dos profissionais da educação e garantia de educação com padrão de qualidade, condições estas, essenciais à garantia da educação como um direito humano.

Conclui-se que a educação como direito objetivo, direito humano está garantida na Constituição, no entanto, o grande desafio é a garantia da educação como direito subjetivo. Assim, considera-se que o monitoramento da garantia da educação como direito subjetivo deve ser algo constante do campo da educação, no sentido de identificar como tem se comportado o governo o atual e outros seguintes, no quesito da garantia da educação como direito humano, haja vista que a tendência tem sido para com as posições extremistas e falta de priorização da educação como um direito humano. Tem prevalecido o discurso de que é possível fazer educação de qualidade, assim como nos países desenvolvidos, com os recursos já disponíveis, ou seja, mais uma vez prevalece o discurso de que não é preciso priorizar a educação como um direito humano, haja vista a publicação da Emenda Constitucional 95 de 2016, a qual congela os gastos públicos.

Espera-se que a partir da análise das constituições ter conseguido revelar a compreensão da educação brasileira, assim como, sua evolução na legislação mais recente. Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos já ter 40 anos completos, a educação como um direito humano faz-se mais latente, assim como os

demais direitos humanos sociais, somente com a publicação da Constituição de 1.988. No entanto, há que se considerar que para a garantia dos direitos sociais, conquistados por meio de muitas lutas, não há chances para descuidos.

Em relação à segunda pergunta, “como a legislação antecedente (1.990-2.014) ao Plano Nacional de Educação apresenta e sinaliza a concepção da educação como direito humano”, cabe ressaltar: Como apontado anteriormente, é com a Constituição que 1.988 que a educação vai se despontando como um direito humano. Considera-se esta, a constituição mais inclusiva, no sentido do avanço da educação como direito. Mas, a discussão sobre a educação como direito humano no período de (1.990-2.014), leva obrigatoriamente à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1.990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), permeadas por outras legislações específicas.

Tomando como base a Lei 8.069 de 1.990, o seu artigo 18A, redação dada pela Lei nº 13.010 de 2014, é contundente ao apontar que a criança e adolescente têm o direito de serem educados e respeitados sem o uso de qualquer forma de ameaça ou agressões de qualquer natureza, como pretexto para disciplina. Da mesma forma o artigo 18B, aponta para as possíveis medidas a serem adotadas contra quem descumprir disposto no artigo 18A. O artigo 22 aponta para os pais, dentre outras obrigações, a de educação dos seus filhos. A educação, de forma específica, encontra-se os artigos 53, 53A, 54, 55, 56, 57, 58, 59, referentes ao Capítulo IV, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” (BRASIL, 1.990). O desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, com igualdade de condições de acesso à escola pública próxima de sua residência, direito aos pais de participar das definições das propostas pedagógicas, estão normatizados no artigo 53. Da mesma forma recai sobre o Estado a obrigatoriedade para com a garantia da educação no período de escolaridade obrigatória.

No artigo 54, de acordo com o § 1º, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, é direito público subjetivo” (idem); da mesma forma o § 2º aponta para as responsabilizações em caso de não o oferecimento regular do ensino obrigatório e, principalmente, ao poder público que, de acordo com o § 3º, compete “recensar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável sua pela frequência à escola” (BRASIL, 1.990); no entanto, hoje com as inovações legais este recenseamento foi estendido ao Ensino Médio devido ao período obrigatório de escolaridade dos 04 aos 17 anos.

A referida legislação também aponta para as obrigações dos pais, dos dirigentes de ensino em relação à matrícula escolar, garantia de acesso e cuidados para com a criança e adolescente no que tange à garantia da educação e respeito ao educando, conforme os artigos 55 e 56. A questão dos direitos humanos surge apenas no artigo 70, o qual aponta que “é dever de todos, prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. Embora o artigo 70 não aponte a educação como um direito humano, o artigo 70A, incluído pela Lei 13.010, de 2.014, é contundente ao apontar que:

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações (BRASIL, 2.014):

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos (idem).

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente (BRASIL, 2014).

O artigo 70A, defende o trabalho em rede, em defesa da educação, como um direito público e subjetivo, a ser garantido à criança e ao adolescente assim como, a formação continuada aos agentes públicos, envolvidos na educação, a fim de que não haja negligências na ação educativa. De tal forma, embora o texto inicial não trate a educação como um direito humano, as alterações da legislação como o disposto na Lei 13.010, de 2.014, permite a compreensão de a educação como um direito humano e, portanto, devem ser adotadas medidas práticas para que tal direito não se pereça em detrimento dos interesses capitalistas. Da mesma forma, com a análise da Lei 9.394, de 20 de dezembro

de 1.996, considera-se relevante fazê-la a partir das alterações e novas redações dadas pela Lei 12.796, de 2.013 e Lei nº 13.010/2.014, as quais alteram o artigo 26 da Lei 9.394/1.996 e incluem o parágrafo 9º, segundo os quais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2.013).

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1.990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2.014).

Ressalta-se que a Lei 12.976/2.013 aponta para as considerações em relação à questões ético-racial, prescreve a organização da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade na forma de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; aponta para a educação infantil até os 5 anos de idade; prescreve sobre alunos com deficiência; ressalta a educação como direito público e subjetivo. De forma especial, altera o artigo 26 da LDB que, em 2.014, sofre outra nova alteração pela Lei 13.010 de 26 de junho de 2.014, a qual inclui o parágrafo 9º para apontar que os conteúdos, relativos aos direitos humanos, serão tratados como temas transversais.

Embora a Lei 9.394/1.996, não assuma explicitamente a educação como direito humano, é necessário olhar com atenção para a Lei nº 12.796, de 2.013, em seus artigos 5º e 6º, os quais, explicitamente, assumem a defesa da educação como um direito público e subjetivo, ao apontar que:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2.014).

“Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (NR) (Idem).

Portanto, considera-se relevante a interpretação da lei, levando-se em conta as regras gerais da sociedade que, embora não esteja explícito na LDBEN, a educação é

um direito humano, prescrito desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1.948); Constituição Brasileira de 1988; Lei 8.069/1.990, Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei 9.394/1.996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outras leis que alteram as anteriores. Portanto, com base na própria legislação, é urgente o respeito à educação como um direito humano e ferramenta de formação humana, para além dos interesses individuais e capitalistas. Considera-se diante de todo o avanço das legislações, que a educação é direito humano e que deve ser colocado no ápice dos direitos sociais, assim como, respeitado por todo e qualquer líder de governo, justiça e sociedade como um todo. A não garantia da educação como um direito humano equivale à negligência para com a própria formação humana.

A terceira questão remete-se à reflexão sobre os limites e contradições da política nacional de educação, anunciados e reconhecidos no mesmo corpo legislativo, assim como as propostas para sua superação anunciadas. Ressalta-se que os estudos oriundos desta pesquisa revelam que embora a educação tenha sido pensada nas constituições e demais legislações brasileiras, ela não contou com muitas preocupações e prioridades, desde a Constituição de 1.824, passando pelas demais até chegar à Constituição de 1.988 e leis seguintes. A história da educação brasileira revela que em grande parte, o avanço em relação à da educação, assim como de outros direitos sociais, deve-se aos movimentos sociais e legais, em defesa da educação como um direito tais como, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1.932), Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados, (1.959), movimentos Paulo Freire pela educação, a Marcha das Margaridas, dentre outros, relevantes movimentos em defesa dos direitos humanos. Não se pode desconsiderar a luta dos movimentos pela CONEB (2.008) e CONAE (2.010), em favor da construção do Plano Nacional de Educação, assim como, pelas garantias da educação como direito humano, assim como, a relevância dos investimentos, haja vista que, embora os governos extremistas, defendam a ideia de a possibilidade de se educar com qualidade com os recursos já existentes, sabe-se que sem recursos financeiros não se garante a educação como direito humano, principalmente às classes subalternas e oprimidas tais como, as comunidades indígenas, quilombolas, LGBTQTT, etc.

A Constituição de 1.988 não deixa margem para as ações discriminatórias. Pelo contrário, a mesma defende que a educação é um direito de todos, assim como o dever do estado, da família e da sociedade. Da mesma forma, a Constituição é seguida por outras leis específicas tais como, a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1.990, (ECA), a Lei

9.394/1.996 (LDBEN), Lei 13.005/2014 (PNE) e a Lei 13146/2015, a qual defende a educação como direito humano das pessoas com deficiência, dentre outras. Ressalta-se que legalmente a educação como direito está garantida, no entanto, é preciso superar as contradições, o que, somente é possível por meio dos movimentos sociais e das pressões em prol da aprovação de Leis específicas para darem atendimento às causas da educação como direito humano; da mesma forma é preciso forçar para que os representantes políticos priorizem a educação como um direito humano que merece atenção e investimento.

Não basta haver a lei sem as devidas condições para ser cumprida pela sociedade. Por outro lado, visto que a educação é um direito humano, tal direito não se efetiva, se não for levado em conta a necessidade de a valorização do profissional da educação. Portanto, considera-se de suma importância a preocupação para com o necessário plano de carreira do profissional da educação, haja vista que este é o grande mestre para a garantia da educação como direito humano e que está muito além de apenas a presença do aluno na escola e com vaga garantida. É preciso oferecimento de educação de qualidade e, neste caso, volta-se à questão da competência técnica do profissional da educação; não se garante a educação como direito humano se o profissional da educação não estiver dotado com a boa formação para bem exercer a essência do seu papel, tais como a transmissão cultural da humanidade.

Uma das ferramentas para a garantia da educação como um direito humano pode ser considerada a aprovação da Lei 13.005/2.014 (PNE). No entanto, faz-se necessário reconhecer os embates para tal aprovação. Ressaltam-se os movimentos do CONEB (2.008) e CONAE (2.010), como relevantes movimentos de luta em prol da educação como direito humano. Ambos os movimentos têm relação direta com o envolvimento de pessoas da sociedade civil, em luta pela construção de um sistema educacional que esteja comprometido com a valorização da educação de qualidade, democrática e com a valorização do profissional da educação como meio para a garantia da educação como um direito humano, para além da lógica do capital.

O Documento Final da CONEB (2.008), assim como a da CONAE (2.010), são frutos das muitas discussões realizadas em todos os estados e municípios e com o envolvimento de diversos segmentos da sociedade civil, tais como, representantes das comunidades indígenas, quilombolas, representantes sociais contra racismo e qualquer outra forma de discriminação, pessoas envolvidas nos Conselhos de Educação e outros em defesa das crianças e adolescentes; grupos em prol da valorização da formação

profissional, entre outras lideranças. Considera-se que tais documentos são de extrema relevância na luta da educação como bandeira de totalidade na formação humana emancipatória, haja vista que a falta de financiamento da educação assim como, a não priorização da formação e valorização dos profissionais da educação, são fatores comprometedores da garantia da educação com direito e/ou educação como um direito humano. São as contradições.

Por fim, considera-se relevante expressar a luta política, enquanto reflexão sobre o direito à educação como bandeira de totalidade lukacsiana. Da mesma forma ressalta-se a luta pela educação como direito humano presentes nos acordos internacionais, assim como os limites e contradições para a construção do Plano Nacional de Educação (2.014-2.024), haja vista que, para pensar a educação como um direito humano, requer pensar também nos movimentos tanto nacionais quanto internacionais em prol da educação. Daí a relevância de se trazer à tona os movimentos tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e Declaração de Salamanca, dentre outros, os quais defendem a educação como um direito humano, independente de raça, cor, sexo, língua, religião e outras condições pessoais, ou seja, todo ser humano tem direito à educação como um direito humano. Portanto, não se justifica a contradição de os 11,8 milhões de analfabetos no Brasil, conforme dados do IBGE 2016, exceto por se tratar de um jogo de interesse político e econômico. Se a educação é um direito humano deve ser tratada, como ressalta o artigo 205 da Constituição de 1.988, educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a qual deverá ser oferecida gratuitamente e com base nos princípios igualdade de acesso e condições para aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

Considera-se a quarta pergunta, “de que forma a concepção de educação no pensamento de György Lukács e suas categorias críticas contribuem para a compreensão da luta histórica pela educação como direito humano”, de suma importância como norteadora desta pesquisa.

Assim, tomando-se como base o pensamento de György Lukács, filósofo húngaro, compreende-se que a categoria de totalidade contribui como método de análise, porém reconhece que as totalidades não são totalmente absolutas e verdadeiras, mas relativas. Uma verdade só é verdade até que surjam outras verdades para substituir as verdades primeiras. As totalidades são parciais e formadas de múltiplos complexos, múltiplas relações. Quanto à questão do conhecimento, da formação humana, esta também ocorre por meio das múltiplas relações, em processo contínuo e histórico.

Ressalta-se que para Lukács, o trabalho é a categoria fundante do ser social, no entanto, tal categoria deve representar algo planejado, portanto, ao defender a categoria trabalho como fundante, esta não pode ser algo sem planejamento e sim aquele trabalho mentalmente planejado, consciente e com fim pré-determinado. O trabalho consciente é aquele em o que o responsável pela sua execução o desenha na mente algo antes de executá-lo.

Na perspectiva lukacsiana, é preciso resgatar o pressuposto emancipatório e de formação humana da educação. Portanto, esta não teria sentido se não reatar os vínculos com a categoria trabalho, categoria fundante do ser social. De uma forma mais aprofundada Lukács (2010, p.378) diz que não é possível que haja a compreensão do desenvolvimento da humanidade, exceto pela compreensão do processo de trabalho, características mais relevantes da formação humana. Assim, é preciso considerar a educação como um direito humano, que os profissionais da educação atuam direto na vida dos sujeitos; a necessidade de maior tempo de escolarização, disposição de espaços e materiais de qualidade, ou seja, a garantia da educação como direito humano, luta histórica. Investir na ideia de educação como direito humano, está relacionado ao contínuo olhar crítico para o que prescrevem as legislações brasileiras, assim como as contradições, movimentos e histórias de lutas das camadas subalternas, que, na maioria das vezes, têm seus direitos subtraídos.

A construção do conhecimento está diretamente relacionada ao que Lukács aponta como a negação da negação, de extrema importância, quando se quer desenvolver uma determinada ação. No entanto, para a construção da negação da negação, no caso de o processo educativo, é preciso que os envolvidos na ação educativa tenham aquilo que Saviani chama de compromisso político e competência técnica, ou seja, para qualquer ação intencional, é preciso que os autores das ações tenham o domínio da técnica. Da mesma forma, se professor quer que seu aluno aprenda a ler e escrever ou desenvolva o domínio de outra atividade educativa qualquer, cabe ao profissional da educação dotar-se com a competência técnica para bem levar seu aluno da condição de não leitor à de leitor, ou seja, é a negação da negação da competência leitora; ação esta que, também exige planejamento.

A partir da visão de totalidade, pensar a educação extrapola a visão individualista. Portanto, o “eu” sai da condição de indivíduo para a visão de coletividade, prevalecem preocupações planetárias; preocupações para com as questões mundiais. Espera-se que pessoa educada para as questões planetárias não vá destruir o meio

ambiente apenas em função dos interesses mercadológicos, mas, preocupar-se com as questões éticas ambientais e formas de prevenção ambiental como um direito humano, assim como, indignar-se com as injustiças sociais. Uma pessoa dotada com as preocupações planetárias investe muito mais educação, como ferramenta de construção da generidade humana, do que em função das mãos invisíveis do mercado capitalista e/ou para o ódio e guerras, tão presentes na sociedade mundial. Seus planos e preocupações são muito maiores e racionais; estão literalmente voltados às causas sociais, interesses das minorias e da grande massa de oprimidos.

A concepção de educação no pensamento de György Lukács, assim como, a categoria crítica de totalidade contribuem para a compreensão da luta histórica pela educação como direito humano. No entanto, para compreender a educação brasileira como direito humano, requer considerar a educação como espaços de disputa jurídica, cultural e social. Há necessidade da compreensão das relações e movimentos em torno das questões legais, jurídicas e sociais e, portanto, os movimentos para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE, 2.014-2.024). Considera-se que, para compreensão da educação como direito humano, é preciso levar em conta a relação dialética entre a questão da educação como direito e direito à educação, haja vista que, quando o IBGE denuncia que no Brasil há 11,8 milhões de analfabetos, com base no censo 2.016, este dado comprova que embora a legislação aponte a educação como um direito objetivo, nem todos, têm o direito ao acesso e à educação de qualidade, ou seja, o direito subjetivo não está garantido.

Portanto, à luz do pensamento de György Lukács, é preciso o retorno à concepção de totalidade, haja vista que para este autor, a compreensão dos acontecimentos da vida e do ser social estão dialeticamente relacionadas aos múltiplos contextos sociais e da mesma forma, para a compreensão da educação como um direito humano não se pode desconsiderar os condicionantes sociais, mas, pelo contrário, é preciso, considerar o metabolismo da sociedade, assim como, a capacidade de olhar criticamente para injustiças sociais, com base nos interesses humanos e visão planetária. Portanto, é urgente, olhar para além dos individualismos.

Considera-se que o grande desafio para a educação brasileira pensada, a partir da categoria de totalidade lukacsiana, é a contínua luta do profissional da educação para romper com as amarras do trabalho alienado enquanto ferramenta de formação humana; é preciso agir considerando que o trabalho planejado é a categoria central da formação humana e, para tanto, há necessidade de constante reflexão por parte de cada trabalhador

em educação, haja vista que, a garantia da educação como direito está dialeticamente relacionada à educação significativa e de qualidade.

A educação como ferramenta de formação humana não pode e não deve ocorrer apenas como meio de “mão única”, onde, o educador, detém todo o saber e a verdade absoluta, mas que no processo de formação humana o aluno participe do processo; que a prática do diálogo se faça presente e este, seja também, o sujeito de sua história. A educação pode e deve contribuir para com a integração social do ser humano, formação para a indignação para com as injustiças sociais, educação enquanto práxis social.

De acordo com contribuição lukacsiana, a escola deve dar voz aos alunos; o educando deve ter seu direito de expressão garantido, sua participação deve ser ativa, precisa prevalecer o direito ao diálogo e à defesa de suas ideias, haja vista que esta pessoa é um sujeito ativo, não objeto passivo e, a educação ocorre pela própria participação do aluno no processo ativo de ação e transformação. A educação como direito humano deve ser a bandeira e ferramenta em favor dos oprimidos a fim da construção de um processo de redução das desigualdades sociais. É urgente que os agentes públicos e governantes olhem a educação a partir da categoria de totalidade o que requer dos mesmos assumir para si a responsabilidade ética e o compromisso político para com a formação plena e emancipatória do aluno. No entanto, sabe-se da necessária e contínua luta em prol das classes oprimidas e contra a hegemonia capitalista que impera em benefício das elites e em detrimento da garantia da educação como direito humano. A contribuição lukacsiana para com a educação exige a compreensão de que a educação seja garantida como ferramenta de formação humana, plena e emancipatória; como recurso para a vida e para a manutenção da vida.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO. Nicola. *Dicionário de filosofia*; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti.- 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- AMARAL, Tania Conceição Iglesias do; SECO, Ana Paula Seco. *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html). Acesso em 17.jun.2015.
- ANDERSON. Perry. *Considerações sobre o marxismo ocidental; nas trilhas do materialismo histórico*; introdução de Emir Sater; tradução de Isa Tavares. –São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.
- ARÓSTEGUI. Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Tradução Andréa Dore; revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. –Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec, 1992.
- BRASIL. CONEB- *Conferência Nacional da Educação Básica. Documento final (2008)*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 10.dez.2019
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10. Dez. 2019.
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ed., rev. e atual. – Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- BRASIL. *Decreto legislativo Nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 23.out.2018.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996b*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm). Acesso em: 28.ago.2018.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 09.jan.2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 15.jan.2019.

BRASIL. LDBEN *Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm) Acesso em: 10.dez.2019.

BRASIL. *Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006a*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm). Acesso em: 18.ago.2018.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 09.jan.2019.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-publicacaooriginal-101082-pl.html>. Acesso em: 09.jan.2019.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 13.jan.2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (PNE)*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 18.jul.2018.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 24.ago.2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/ CEB N. 8/2010*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192). Acesso em: 13.jan.2019.

BRASIL. *Projeto de Lei (PL). 8035/2010*. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>.  
 Acesso em: 10.dez.2019.

BRASIL/ CONAE-2010. *Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*, (2010). Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em: 28. Abr.2019.

BRASIL/ FUNDEB. Fundef. O que é o *Fundef*. Disponível em:  
[http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba\\_mais.htm](http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.htm). Acesso em: 28.mai.2017.

BRASIL/ Senado Federal. Senado notícias. *Cide*. Disponível em:  
<http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/cide>. Acesso em: 28.mai.2017.

BRASIL/ Senado Federal. Senado notícias. *CPMF*. Disponível em:  
<http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/cpmf>. Acesso em: 28.mai.2017.

BRASIL/MEC. *PDE* apresentação. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=176:apresentacao>. Acesso em: 28.mai.2017.

BRASIL-Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica- Documento Final* Disponível em:  
[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/doc\\_%20final\\_coneb\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/doc_%20final_coneb_sl.pdf).  
 Acesso em: 15. Jan. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Quem somos?*  
 Disponível em: <http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha>. Acesso em: 05.jan.2019.

CARVALHO, Emanuel Manguiera. *Ações afirmativas no ensino superior: a produção acadêmica nas universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012*. Disponível em:  
[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319163/1/Carvalho\\_EmanuelManguiera\\_rade\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319163/1/Carvalho_EmanuelManguiera_rade_M.pdf). Acesso em: 27.mar.2020.

CASTANHA. André Paulo. *O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira*. Disponível em:  
<https://www.google.com.br/search?q=constitui%C3%A7%C3%A3o+de+1834+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o&oq=constitui%C3%A7%C3%A3o+de+1834+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome..69i57j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 26. Mai.2017.

COSTA JUNIOR. *Visões de cidadania no Brasil oitocentista: uma abordagem através das forças coercitivas do estado* Disponível em:  
<http://uece.br/eventos/gthpanpuh/anais/resumos/8755.html> Acesso em: 18. dez.2019.

DUARTE, Newton. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. SAVIANI, Dermeval *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 06.jan.2020.

DUARTE, Newton. *Lukács e Saviani: a ontologia do -ser social e a pedagogia histórico-crítica*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GINNNi3M.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf). Acesso em: 15 set.2014.

FÁVERO, Osmar. (org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. São Paulo. Autores Associados, 2005.(Coleção Memória da Educação).

FERNANDES, Barack. *Documentário: nos caminhos de Margarida*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sjxruyZt-eM&feature=emb\\_rel\\_pause](https://www.youtube.com/watch?v=sjxruyZt-eM&feature=emb_rel_pause). Acesso em: 16.dez.2019.

FISCHMANN, Roseli. *Constituição brasileira, direitos humanos e educação*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10.dez.2019.

FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, Antônio Monteiro. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro. JZE. Jorge Zahar. Ed. 1997.

HISTEDBR. Revista On-line *Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959)*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf) Acesso em: 02.out.2019.

HISTEDBR. Revista On-line. *O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 30.set.2019.

HUNGARO Edson Marcelo. *Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer*. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3124/Marcelo\\_HA\\_ngaroTese\\_-\\_texto\\_final.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3124/Marcelo_HA_ngaroTese_-_texto_final.pdf). Acesso em: 02.dez.2019.

KORSCH, Karl. *Marxismo e filosofia*. Apresentação e tradução José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rev. Célia Neves. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1969.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a ontologia de Lukács*.- 3 ed. rev. E ampl.-Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

- LIMA, Marteano Ferreira de. *Trabalho reprodução social e educação em Lukács*. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8601/1/2014\\_tese\\_mflima.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8601/1/2014_tese_mflima.pdf). Acesso em: 14.abr.2018.
- LIMA, Marteano Ferreira. A alienação em lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8601>. Acesso em: 03.dez.2019.
- LUKÁCS, G. *Estética – la Peculiaridad de lo Estetico*. (4 vols.). Barcelona: Grijalbo, 1966.
- LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LUKÁCS, György. *História e Consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*; tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini.- São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. – Rio de Janeiro- RJ Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*; tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. –São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo. Boitempo, 2007.
- MARX, Karl & ENGELS. *Manifesto do partido comunista*. 10.ed. rev. – São Paulo: Global, 2006.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. –São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica à economia política*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna.- 20 ed.- Rio de Janeiro: Civilização. Brasileira, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *O conceito de dialética em Lukács*. Trad. Rogério Bettoni. -1 ed.- São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS. István. *A educação para além do capital*; tradução Isa Tavares. 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do trabalho).
- NUNES, Augusto R; SOARES, Leopoldo Rocha. *Direito, direitos humanos e educação: do direito proclamado à deontologia social de um paradigma epistemológico e político emancipatório no Brasil*. in NUNES, Cesar Augusto R;

GOMES, Catarina; (orgs.) *Direitos humanos, educação e democracia*. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, Cesar Augusto R; GOMES, Catarina; (orgs.) *Direitos humanos, educação e democracia*. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, César *Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis*. In NUNES, Cesar Augusto R; GOMES, Catarina; (orgs.) *Direitos humanos, educação e democracia*. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, César. *Ide e ensinai a todos: os 500 anos da pedagogia luterana (1517-2017)*. Porto alegre: Concórdia, 2017.

NUNES, César; POLLI, José Renato. (Orgs). *Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora*.- Jundiaí, SP: Editora In House e Editora Brasílica (coedição), 2018.

NUNES, Thiago Oliveira *Contribuições da ontologia do ser social à Educação Física brasileira: primeiras aproximações*. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dissertacao\\_Thiago\\_final.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dissertacao_Thiago_final.pdf). Acesso em: 07.out.2018.

OLIVEIRA Emanuelle. *FUNDEB*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/fundeb/>. Acesso em: 28.mai.2017.

ONU. *Declaração mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança nos anos 90*. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex42.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm). Acesso em: 11.out.2018.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm). Acesso em: 18.jul.2018.

PAIXÃO. *Mayara Quem são as mulheres que participarão da Marcha das Margaridas*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/09/quem-sao-as-mulheres-que-participarao-da-marcha-das-margaridas/>. Acesso em: 16.dez.2019.

PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos, (etall). *Categoria da totalidade em História e consciência de classe de györgy Lukács: uma aproximação às questões de método no marxismo*. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31011>. Acesso em: 16.jun.2018.

PINHO, Maria Teresa Buonomo de. *Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros*. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6059/1/2013-TESE-MTBPINHO.pdf>. Acesso em: 02.dez.2019.

PLATÃO. *A república*. São Paulo, SP, Editora Escala, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena Chauí. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS. Alexandre Aguiar dos. *Direitos humanos e emancipação: uma aproximação da ontologia lukacsiana*. Disponível em:  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_03e61f88037ebbd3c113971947492da5](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_03e61f88037ebbd3c113971947492da5).  
 Acesso em: 18.dez.2019.

SANTOS. Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse uma ativista dos direitos humanos* São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

SANTOS. Deribaldo Gomes dos. *A particularidade na estética de Lukács*. – São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Deribaldo Gomes dos; ARAUJO, Adéle Cristina Braga; SIDOU, Adriana Mota de Oliveira. *O reflexo da vida cotidiana, na ciência e na arte segundo Lukács*. Disponível em:  
<https://copec.eu/congresses/wcca2013/proc/works/23.pdf>. Acesso em: 03.jan.2020.

SAVIANI, D. & DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.- (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. rev. – Campinas, SP. Autores Associados, 2010.- (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev.-Campinas, SP: Autores Associados, 2008.- (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.- (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. *Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual*. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01.mai.2017.

SAVIANI. Dermeval. *Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*.- 5.ed. rev. e ampliada- Campinas, SP: Autores Associados, 2016. M (Coleção educação Contemporânea).

SAVIANI. Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. –Campina, SP: Autores Associados, 2010.- (Coleção memória da educação).

SAVIANI. Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI. Dermeval. *Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação*. Disponível em:

[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae\\_dermevalsaviani.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf). Acesso em: 20. Jan.2019.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*.- 2ª ed. rev. e ampl.- Campinas, SP: Autores Associados (2017).- (Coleção Educação contemporânea).

SECO, Ana Paula. *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html). Acesso em: 26.mai.2017.

SEMEGHINI, Maria Inês Carpi. *Trabalho e Totalidade na Ontologia do Ser Social de Gyorgy Lukács*. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Mestrado\\_Completa.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado_Completa.pdf). Acesso em: 07.out.2018.

SUGIMOTO, Luiz. *Paulo Freire dá nome ao prédio principal da Educação*. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/05/28/paulo-freire-da-nome-ao-predio-principal-da-educacao>. Acesso em: 22.nov.2019.

TASSIGNY, Mônica Mota. *Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18.dez.2019.

ULISSES, Guimarães. *Discurso promulgação da constituição de 1988*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WFoObTqpzjI>. Acesso em: 04. Jan.2020.

VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, DP&a, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002). Acesso em 28.set.2019.

## ANEXOS

**Quadro 1: Produções acadêmicas que constam em seus títulos as expressões, “György Lukács”; “Lukács”; “ontologia Lukacsiana”; “Lukacsiano”.**

Número.	Produções acadêmicas (Dissertações e Teses)
01	SILVA, Arlenice Almeida da. <i>O épico moderno: o romance histórico de György Lukács</i> ' 01/05/1999 220 f. doutorado em Filosofia instituição de ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo biblioteca depositária: Biblioteca de Filosofia e Ciências Sociais trabalho anterior a plataforma sucupira.
02	MARTINS, Willian Mendes. <i>A presença de Kierkegaard na teoria do romance do Jovem Lukács</i> ' 01/11/2012 106 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca depositária: FFC/UNESP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
03	ALMEIDA, Roberto Ribeiro de. <i>Reificação e totalidade à luz de história e consciência de classe (1923) de György Lukács</i> ' 01/05/2012 111 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: PUC/SP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
04	DUARTE, Cláudio Aparecido. <i>Reflexões acerca da categoria trabalho na ontologia social de György Lukács</i> ' 01/06/2011 160 f. Mestrado em FILOSOFIA Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
05	LAAN, Murillo Augusto de Souza Van Der. <i>O desenvolvimento do ser social na Ontologia lukácsiana: trabalho e reprodução</i> ' 20/03/2014 127 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca depositária: BC e IFCH
06	MARTINS, Maurício Mello Vieira. <i>Por ontologia imanente: G. Lukács em polêmica com o pensamento transcendental</i> ' 01/09/1997 214 f. Doutorado em FILOSOFIA Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do CTCH - PUC-Rio Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
07	ASSUMPCAO, Mariana de Cassia. <i>A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski</i> ' 25/08/2014 172 f. Mestrado em educação escolar instituição de ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara
08	NETO, Estevam Alves Moreira. <i>Lukács e os Limites Histórico-Ontológicos da Sociologia como Disciplina do Período de Decadência Ideológica Burguesa</i> ' 01/06/2011 180 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca depositária: UNESP Campus Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira

09	SEMEGHINI, Maria Inês Carpi. <i>Trabalho e Totalidade na Ontologia do Ser Social de Gyorgy Lukács.</i> ' 01/05/2000 257 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: PUCSP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
110	PEREIRA, Karla Raphaella Costa. <i>Literatura como elemento ontológico de formação humana: reverberações no campo da educação e da formação docente</i> ' 14/08/2015 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
11	SILVA, Fabrício Tavares da. <i>Ciências Sociais e Ideologia: Uma abordagem crítica da teoria social clássica na perspectiva lukacsiana</i> ' 01/03/2011 160 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca depositária: Universidade Federal de Alagoas Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
12	MASSUIA, Rafael da Rocha. <i>A recepção das ideias estético-literárias em lukács em Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho</i> ' 28/02/2013 220 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara
13	BERG, Tabata. <i>A gênese das categorias trabalho e habitus: Possíveis pistas ontológicas apreendidas do diálogo entre os "jovens" Lukács e Bourdieu</i> ' 29/05/2014 141 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca depositária: BC e IFCH
14	THIESEN, Jose Rodolfo Pacheco. <i>Trabalho, estética, arquitetura: a contribuição de György Lukács para um estudo crítico sobre a responsabilidade social do arquiteto</i> ' 27/03/2015 184 f. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo/São Carlos, São Carlos Biblioteca depositária: Biblioteca da EESC/USP
15	REZENDE, Claudinei Cassio de. <i>Generidade e politicidade no último lukács</i> ' 05/08/2015 290 f. Doutorado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca depositária: Campus de Marília
16	SOUZA, Marcel Soares de. <i>György Lukács, O direito e o irracionalismo: elementos para uma crítica a Carl Schmitt a partir de a destruição da razão</i> ' 22/02/2013 Undefined f. Mestrado em Direito Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca depositária: UFSC
17	FORTES, Ronaldo Vielmi. <i>As novas vias da ontologia em Gyorgy Lukács: as bases ontológicas do conhecimento</i> ' 01/06/2011 276 f. Doutorado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca depositária: Biblioteca da FAFICH Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
18	NUNES, Thiago Oliveira. <i>Contribuições da ontologia do ser social à educação física brasileira: primeiras aproximações</i> ' 15/08/2014 155 f.

	Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca depositária: Biblioteca central da UNB
19	Castro, Rogério Santos de. <i>A reprodução social na ontologia de Lukács: um escólio introdutório</i> ' 01/05/2011 107 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca depositária: Biblioteca Central Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
210	PIMENTEL, Marcela Carnauba. <i>Meios de comunicação de massa como veículo da alienação: caráter manipulatório e ideológico sob a perspectiva de György Lukács.</i> ' 29/09/2014 105 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca depositária: Biblioteca central da UFAL
21	KURKDJIAN, Anouch Neves de Oliveira. <i>Romance e modernidade no jovem Lukács</i> ' 27/02/2015 157 f. mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Biblioteca Florestan Fernandes
22	TEIXEIRA, Mariana Oliveira do Nascimento. <i>Razão e reificação: um estudo sobre Max Weber em História e Consciência de Classe, de Georg Lukács.</i> ' 01/03/2010 164 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca depositária: Biblioteca Octávio Ianni/IFCH e Biblioteca Central/UNICAMP Trab25alho Anterior a Plataforma Sucupira
23	Gallo, Renata Altenfelder Garcia. <i>"A Teoria do Romance" e "O Romance Como Epopeia Burguesa": Um Estudo Comparado da Concepção de Romance em Georg Lukács.</i> ' 01/06/2012 150 f. Mestrado em Teoria e História Literária Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca depositária: Biblioteca Central Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
24	FORTES, Ronaldo Vielmi. <i>Trabalho e gênese do ser social na Ontologia de George Lukács</i> ' 01/08/2001 209 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca depositária: FAFICH/UFMG Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
25	BARROS, Douglas Rodrigues. <i>O jovem Lukács e Dostoiévski</i> ' 18/05/2015 undefined f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca depositária: Biblioteca EFLCH
26	ALVES, Carolina Leocadio. <i>Educação Física e formação humana: contribuições para o debate a partir da interlocução com a ontologia do ser social de Gyorgy Lukács</i> ' 09/12/2015 2 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UNB
27	Almeida, Silvio Luiz de. <i>O Direito no Jovem Lukács: Uma Reflexão de Filosofia do Direito em Torno de "História e Consciência de Classe"</i> ' 01/01/2006 117 f. Mestrado em Direito Político e Econômico Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca depositária: George Alexander Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira

28	Junior, José Mauro Freitas. <i>Tragédia e Utopia: a trajetória no pensamento do jovem Lukács.</i> ' 01/12/1997 76 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: IUPERJ Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
29	DIAS, Fabio Alves dos Santos. <i>Do realismo burguês ao realismo socialista: um estudo sobre a questão da herança cultural no pensamento de Lukács nos anos 1930</i> ' 09/05/2014 304 f. Doutorado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Biblioteca Florestan Fernandes
310	NAPOLI, Ricardo Bins Di. <i>Ética e violência: a Filosofia política do jovem Lukács (1908-1923)</i> ' 01/04/1988 270 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca depositária: Biblioteca do CESH - Universidade Federal do Rio Grande do Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
31	Dillenburg, Fernando Frota. <i>Método Dialético e Política em Lukács</i> ' 01/08/2006 103 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca depositária: Biblioteca Central e Biblioteca do IFCH - UNICAMP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
32	BORGIANNI, Elisabete. <i>Para que a positividade capitalista não triunfe sobre a razão. Estudos preliminares das contribuições de Georg Lukács.</i> ' 01/04/1997 117 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC - SP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
33	Montez, Luiz Barros. <i>O conceito de Totalidade e o lugar de Goethe no pensamento de Georg Lukács</i> ' 01/04/1999 225 f. Doutorado em Letras (Língua e Literatura Alemã) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FFLCH Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
34	Mendes, Bruno Moretti Falcão. <i>Uma abordagem filosófica sobre a reificação em história e consciência de classe de Georg Lukács</i> ' 01/12/2012 118 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca depositária: Biblioteca Comunitária UFSCar Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
35	SOUSA, Adrianycy Angélica Silva de. <i>Lukács no debate do Serviço Social brasileiro</i> ' 01/03/2010 257 f. Doutorado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: CFCH - UFRJ Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
36	OLIVIERA, Ranieri Carli de. <i>A estética de George Lukács e o triunfo do realismo na literatura</i> ' 01/03/2004 203 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: PPCIS Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
37	D'Agostini, Nair. <i>Mimesis e Práxis como Eudaimonia: Aristóteles e Lukács</i> ' 01/05/2001 166 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino:

	Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFSM Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
38	Duayer, Juarez Torres. <i>Lukács e a arquitetura</i> ' 01/11/2003 175 f. Doutorado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca depositária: IFCH/UNICAMP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
39	ARAUJO, Paula Alves Martins de. <i>Georg Lukács e o espectro do realismo</i> ' 07/12/2015 212 f. Mestrado em Letras (teoria literária e literatura comparada) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Florestan Fernandes
410	SILVA, Marcio Oliveira Souza da. <i>O realismo de Büchner em a morte de Danton: Sobre a Filosofia de Lukács e a origem do "irracionalismo"</i> 14/08/2015 163 f. Mestrado em estética e filosofia da arte instituição de ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto Biblioteca depositária: BIFAC/UFOP
41	ARAUJO, Adele Cristina Braga. <i>Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana</i> ' 18/04/2013 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho (UECE)
42	PATRIOTA, Rainer Camara. <i>A relação sujeito-objeto na Estética de Georg Lukács: reformulação e desfecho de um projeto interrompido</i> ' 01/03/2010 284 f. Doutorado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FAFICH Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
43	PATRIOTA, Rainer Câmara. <i>Crise e ressitência na literatura burguesa contemporânea: uma análise imanente de dois capítulos da obra significação atua do realismo crítico, de george lukács</i> ' 01/01/2002 206 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
44	SANTOS, Debora Rodrigues. <i>Os fundamentos ontológicos da ética e as suas configurações no debate teórico do serviço social: um estudo introdutório a partir de György Lukács</i> ' 29/05/2014 117 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAL
45	ANTONIO, Raquel. <i>A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica</i> ' 23/10/2013 344 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Monte Alegre
46	MACEDO, José Marcos Mariani de. <i>A Teoria do Romance - Doutrina das formas e poética dos gêneros no jovem Lukács.</i> ' 01/08/1997 131 f. Mestrado em Letras (Língua e Literatura Alema) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária:

	FFLC/USP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
47	ANDRADE, Mariana Alves de. <i>Trabalho e totalidade social: o momento predominante da reprodução social na Ontologia de Lukács'</i> 01/01/2011 123 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca depositária: Biblioteca Central Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
48	DOTI, Marcelo Micke. <i>Capitalismo e Ser Social - O Afastamento da Barreiras Naturais e o Irracionalismo em Lukács'</i> 01/08/1999 132 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo Biblioteca depositária: FCL-CAr Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
49	MATOS, Eduardo de Alencar Abreu. <i>Palhaços e Profetas: aspiração, ironia e utopia nas obras de Thomas Mann e Georg Lukács'</i> 01/08/2011 100 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações da UERJ Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
50	BRAGA, Samara Almeida Chaves. <i>Elementos introdutórios ao complexo da alienação na ontologia de Lukács: um estudo fundado na possibilidade da emancipação'</i> 01/01/2011 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: UECE Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
51	PUZONE, Vladimir Ferrari. <i>Capitalismo perene: reflexões sobre a estabilização do capitalismo a partir de Lukács e da teoria crítica'</i> 27/08/2014 290 f. Doutorado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Biblioteca Florestan Fernandes
52	BONFIM, Antonio Carlos Ferreira. <i>Reprodução social, trabalho e educação: um estudo à luz da ontologia do ser social de Lukács.'</i> 01/04/2003 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, fortaleza Biblioteca depositária: HUMANIDADES/UFC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
53	SCHÜHLI, Vitor Marcel. <i>A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács'</i> 01/04/2011 195 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Humanas Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
54	HOLANDA, Maria Norma Alcântara Brandão de. "O fenômeno do estranhamento na ontologia de Georg Lukács'" 01/10/1998 190 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca depositária: Setorial, Central, ACIAONAL Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira

55	COTRIM, Ana Aguiar. O realismo nos escritos de Georg Lukács dos anos trinta: a centralidade da ação.' 01/02/2010 391 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Biblioteca Central da FFLCH/USP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
56	LIMA, Marteano Ferreira de. <i>Trabalho, reprodução social e educação em Lukács</i> ' 01/04/2009 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Biblioteca Central Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
57	TASSIGNY, Monica Mota. <i>Ética e ontologia em Lukács: fundamentos ao complexo social da educação.</i> ' 01/05/2002 285 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Humanidades/UFC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
58	MORAES, Betania Moreira de. <i>O lugar do sujeito no processo de emancipação humana: um estudo exploratório sobre a individualidade em Marx e em Lukács.</i> ' 01/08/2001 204 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Humanidades/UFC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
59	ANDRADE, Juliana Thais Matos. <i>Produção em massa e manipulação do consumo: considerações a partir da crítica lukacsiana</i> ' 06/02/2015 145 f. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Serviço Social instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFSC
610	LOPES, Fátima Maria Nobre. <i>Para uma reflexão acerca do estranhamento: Marx e Lukács</i> ' 01/06/2000 137 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
61	BUENO, Natalia de Lima. <i>Tecnologia educacional e reificação: uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács</i> ' 03/07/2013 503 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca depositária: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
62	ARAÚJO, Paulo Henrique Furtado de. <i>As Possibilidades de um Diálogo: A Ontologia do Ser Social de Lukács e a Nova Sociologia Econômica de Granovetter</i> ' 01/05/2009 330 f. Doutorado em Ciências Sociais em desenvolvimento, agricultura e sociedade Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, SEROPÉDICA Biblioteca depositária: Centro de Documentação Ivan Otero Ribeiro Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
63	LIMA, Marteano Ferreira de. <i>A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação.</i> ' 06/06/2014 190 f. doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Humanidades/Universidade Federal do Ceará
64	MEDEIROS, Jonas Marcondes Sarubi de. <i>Crítica imanente como práxis: apresentação e investigação no ensaio lukacsiano sobre a reificação</i> '

	07/03/2013 182 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da FFLCH/USP
65	MORAES, Danielle Batista de. <i>Lazer e Estética: as possibilidades de Lukács para o debate da Educação Física</i> ' 09/12/2014 131 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UNB
66	DANTAS, Diego Fonseca. <i>História e Consciência de Classe. Lukács e uma Abordagem Dialética do Partido Para Além do Proletariado.</i> ' 30/05/2014 121 f. Mestrado em Ciência Política Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Central do Gragoatá, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFF
67	COSTA, Gilmaisa Macedo da. <i>Trabalho e serviço social: debate sobre a concepção de serviço social como processo de trabalho com base na ontologia de Georg Lukács</i> ' 01/02/1999 68 f. Mestrado em Serviço Social instituição de ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Biblioteca Depositária: Biblioteca central da UFPE Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
68	NAMURA, Maria Regina. " <i>O sentido do sentido em vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács</i> " 01/10/2003 200 f. Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
69	NIERI, Ederaldo Luiz. <i>Duas formas da recepção das idéias de Lukács no Brasil: estética e ontologia</i> ' 01/02/2007 211 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Marília Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
710	LOPES, Fatima Maria Nobre. <i>Lukács: estranhamento, ética e formação humana.</i> ' 01/05/2006 176 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: humanidades-UFC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
71	SILVA, Lucas Souza da. <i>A individualidade nos escritos ontológicos de Lukács</i> ' 24/02/2015 142 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: FAFICH - UFMG
72	BARBOSA, Gláucia Maria Tinoco. <i>A produção de conhecimento dos lukacsianos brasileiros: 1960 - 2000</i> ' 01/02/2011 295 f. Doutorado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Central Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
73	PINHO, Maria Teresa Buonomo de. <i>Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros.</i> ' 30/07/2013 250 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Humanidades/Universidade Federal do Ceará
74	JUNIOR, Maurílio Machado Lima. <i>O romance como epopeia negativa. Elementos para uma estética da narrativa contemporânea em Lukács,</i>

	<i>Benjamin e Adorno'</i> 01/03/2001 90 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: Biblioteca da Pós-Graduação do IFCH Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
75	CARNEIRO, Rogério de Oliveira. <i>Sobre Lukács - a partir de sua interpretação na destruição da razão'</i> 01/02/2008 77 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
76	GORDON, Ari. <i>Lukács e Marcuse: um debate sobre a estética'</i> 01/11/2009 59 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
77	ZENGO, Zakeu Antonio. <i>A Ontologia Social de Georg Lukács: Estudo dos Pressupostos Ontológicos de História e Consciência de Classe'</i> 01/04/2002 125 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Pós-Graduação do IFCH Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
78	SANTOS, Alexandre Aguiar dos. <i>Direitos humanos e emancipação: uma aproximação a partir da ontologia lukacsiana'</i> 01/09/2011 271 f. Doutorado em Direito Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
79	CASTRO, Valeska Mariano de. <i>Lukács e a crítica à Sociologia Clássica: elementos para a reflexão sobre a formação do professor de Sociologia'</i> 28/08/2015 90 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
810	SANTOS, Marismênia Nogueira dos. <i>A pedagogia histórico-crítica e o projeto de emancipação humana: aproximações na perspectiva da ontologia lukacsiana.'</i> 01/07/2011 104 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: UECE Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira
81	SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. <i>A criatividade na arte e na educação escolar : uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski'</i> 29/08/2014 186 f. Mestrado em Educação Escolar instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara
82	Alves, Luciana Rodrigues. <i>A elaboração da teoria crítica da sociedade segundo Lukács e Horkheimer'</i> 01/12/2004 94 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca do IFCH/UNICAMP

**Quadro 2: Distribuição por área do conhecimento**

<b>Áreas</b>	<b>Quantidade de produções</b>	<b>%</b>
Filosofia	22	26,82 %
Sociologia	16	19.51%
Educação	15	18.29%
Serviço social	11	13.41%
Letras	3	3.65%
Música	3	3.65%
Psicologia	2	2.43%
Direito	2	2.43%
Ed. Física	2	2.43%
Educação escolar	1	1.21%
Teoria e história literária	1	1.21%
Estética e filosofia	1	1.21%
Ciência política	1	1.21%
Literatura	1	1.21%
Arquitetura	1	1.21%

**Quadro 3: Classificação das produções relacionadas à “ontologia”, “ser social”, “formação humana”, “emancipação humana”, “educação”.**

N.	Produções acadêmicas (Dissertações e Teses)	Categorias
1	DUARTE, Cláudio Aparecido. <i>Reflexões acerca da categoria trabalho na ontologia social de György Lukács'</i> 01/06/2011 160 f. Mestrado em FILOSOFIA Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
2	MARTINS, Maurício Mello Vieira. <i>Por ontologia imanente: G. Lukács em polêmica com o pensamento transcendental'</i> 01/09/1997 214 f. Doutorado em FILOSOFIA Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: Biblioteca Setorial do CTCH - PUC-Rio Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
3	SEMEGHINI, Maria Inês Carpi. <i>Trabalho e Totalidade na Ontologia do Ser Social de Gyorgy Lukács.'</i> 01/05/2000 257 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: PUCSP Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
4	NUNES, Thiago Oliveira. <i>Contribuições da ontologia do ser social à educação física brasileira: primeiras aproximações'</i> 15/08/2014 155 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca depositária: Biblioteca central da UNB	Ontologia
5	Castro, Rogério Santos de. <i>A reprodução social na ontologia de Lukács: um escólio introdutório'</i> 01/05/2011 107 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca depositária: Biblioteca Central Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
6	FORTES, Ronaldo Vielmi. <i>As novas vias da ontologia em Gyorgy Lukács: as bases ontológicas do conhecimento'</i> 01/06/2011 276 f. Doutorado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca depositária: Biblioteca da FAFICH Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
7	BRAGA, Samara Almeida Chaves. <i>Elementos introdutórios ao complexo da alienação na ontologia de Lukács: um estudo fundado na possibilidade da emancipação'</i> 01/01/2011 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: UECE Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
8	HOLANDA, Maria Norma Alcântara Brandão de. "O fenômeno do estranhamento na ontologia de Gerg Lukács'" 01/10/1998 190 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa	Ontologia

	Biblioteca depositária: Setorial, Central, ACIAONAL Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	
9	TASSIGNY, Monica Mota. <i>Ética e ontologia em Lukács: fundamentos ao complexo social da educação.</i> ' 01/05/2002 285 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Humanidades/UFC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
10	ARAÚJO, Paulo Henrique Furtado de. <i>As Possibilidades de um Diálogo: A Ontologia do Ser Social de Lukács e a Nova Sociologia Econômica de Granovetter</i> ' 01/05/2009 330 f. Doutorado em Ciências Sociais em desenvolvimento, agricultura e sociedade Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, SEROPÉDICA Biblioteca depositária: Centro de Documentação Ivan Otero Ribeiro Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
1	NAMURA, Maria Regina. " <i>O sentido do sentido em vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács</i> " 01/10/2003 200 f. Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
2	NIERI, Ederaldo Luiz. <i>Duas formas da recepção das idéias de Lukács no Brasil: estética e ontologia</i> ' 01/02/2007 211 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Marília Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
3	ZENGO, Zakeu Antonio. <i>A Ontologia Social de Georg Lukács: Estudo dos Pressupostos Ontológicos de História e Consciência de Classe</i> ' 01/04/2002 125 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Pós-Graduação do IFCH Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ontologia
4	LAAN, Murillo Augusto de Souza Van Der. <i>O desenvolvimento do ser social na Ontologia lukácsiana: trabalho e reprodução</i> ' 20/03/2014 127 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca depositária: BC e IFCH	Ser social
5	FORTES, Ronaldo Vielmi. <i>Trabalho e gênese do ser social na Ontologia de George Lukács</i> ' 01/08/2001 209 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca depositária: FAFICH/UFMG Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Ser social
6	PEREIRA, Karla Raphaella Costa. <i>Literatura como elemento ontológico de formação humana: reverberações no campo da educação e da formação docente</i> ' 14/08/2015 123 f. Mestrado	Formação humana

	em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho	
7	ALVES, Carolina Leocadio. <i>Educação Física e formação humana: contribuições para o debate a partir da interlocução com a ontologia do ser social de Gyorgy Lukács'</i> 09/12/2015 2 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UNB	Formação humana
8	ARAÚJO, Adele Cristina Braga. <i>Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana'</i> 18/04/2013 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho (UECE)	Formação humana
9	DOTI, Marcelo Micke. <i>Capitalismo e Ser Social - O Afastamento da Barreiras Naturais e o Irracionalismo em Lukács'</i> 01/08/1999 132 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo Biblioteca depositária: FCL-CAR Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Formação humana
10	PINHO, Maria Teresa Buonomo de. <i>Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros.'</i> 30/07/2013 250 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Humanidades/Universidade Federal do Ceará	Formação humana
1	MORAES, Betania Moreira de. <i>O lugar do sujeito no processo de emancipação humana: um estudo exploratório sobre a individualidade em Marx e em Lukács.'</i> 01/08/2001 204 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Humanidades/UFC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Emancipação humana
2	SANTOS, Marismênia Nogueira dos. <i>A pedagogia histórico-crítica e o projeto de emancipação humana: aproximações na perspectiva da ontologia lukacsiana.'</i> 01/07/2011 104 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: UECE Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Emancipação humana
3	SANTOS, Alexandre Aguiar dos. <i>Direitos humanos e emancipação: uma aproximação a partir da ontologia lukacsiana'</i> 01/09/2011 271 f. Doutorado em Direito Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Emancipação humana
4	SCHÜHLI, Vitor Marcel. <i>A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e</i>	Dimensão Formativa

	<i>Lukács</i> ' 01/04/2011 195 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Humanas Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	
5	ANTONIO, Raquel. <i>A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica</i> ' 23/10/2013 344 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca depositária: Monte Alegre	Educação
6	BONFIM, Antonio Carlos Ferreira. <i>Reprodução social, trabalho e educação: um estudo à luz da ontologia do ser social de Lukács.</i> ' 01/04/2003 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: HUMANIDADES/UFC Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Educação
7	LIMA, Marteano Ferreira de. <i>Trabalho, reprodução social e educação em Lukács</i> ' 01/04/2009 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Biblioteca Central Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira	Educação
8	LIMA, Marteano Ferreira de. <i>A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação.</i> ' 06/06/2014 190 f. doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca depositária: Humanidades/Universidade Federal do Ceará	Educação