

---

## EDUCAÇÃO E DEMANDAS POPULARES NO BRASIL

---

Renata Machado<sup>1</sup>  
Rosana Plasa<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho busca trazer, para o âmbito das discussões acadêmicas, o tema educação e demandas populares na sociedade contemporânea. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico objetivando compreender como a proposta de educação popular foi contemplada pelas políticas educacionais na história da educação no Brasil. Foi observado que a princípio a educação popular não era prioridade no período colonial, pois apenas as classes mais abastadas possuíam acesso à educação. No entanto, com a ascensão do período industrial, passaram a ser valorizados os ideais que permearam as relações entre trabalho e escola. A educação para as classes populares, dessa forma, foi fundamentada a partir da lógica das indústrias subordinada ao capital. Neste artigo, Azevedo (2004) nos possibilita pensar sobre os moldes da teoria liberal moderna da cidadania adotados pelas políticas públicas, assim como Carvalho (2002) problematiza que apesar das conquistas políticas das últimas décadas, o Brasil ainda não caminha tão bem.

**Palavras-chave:** Educação. Demandas Populares. Políticas Públicas. Sociedade.

---

## EDUCATION AND POPULAR DEMANDS IN BRAZIL

---

### ABSTRACT

The present work seeks to bring, within the scope of the academic discussions, the theme Education and popular demands in contemporary society. For this, we performed a Bibliographic survey aiming to understand how The proposal of education Education policies in the history of education in Brazil. It was observed that at first popular education was not a priority in the Colonial, because only the wealthier classes had access to education. However, with the rise of the industrial period, the ideals that permeated the relationships between work and school. Education for the working classes, in this way, it was based on the logic of the industries subordinated to capital. In this article, Azevedo (2004) allows us to think about the molds of liberal theory Modernity of citizenship adopted by public policies, as well as Carvalho (2002) Problematic that despite the political achievements of the last decades, Brazil has not yet walks so well.

**Keywords:** Education. Popular Demands. Public Policy. Society.

---

## EDUCACIÓN Y DEMANDAS POPULARES EN BRASIL

---

### RESUMEN

En el presente trabajo se ha buscado traer para el ambiente de las discusiones académico , el tema educación y demandas populares en la sociedad contemporánea. Para eso, hemos realizado una búsqueda bibliográfica, para compeender como la propuesta de educación popular ha sido

---

<sup>1</sup> PPGEDUC/UFRRJ - renata\_lopesmachado@hotmail.com

<sup>2</sup> PPGEDUC/UFRRJ - rosanapplasas@gmail.com

contemplada por las políticas educacionales en la historia de la educación brasileña. Se notó que, a principio, la educación popular no era prioridad en el periodo colonial, pues apenas las clases más prosperas tuvieron accesibilidad a la educación. Sin embargo, con la ascensión del periodo industrial, pasaron a ser valorados los ideales que impregnaban las relaciones entre trabajo y escuela. Así, la educación para las clases populares, fue fundamentada através de la lógica de las industrias subordinadas al capital. En este artículo, Azevedo (2004) nos da la posibilidad de pensar sobre los moldes de la teoría liberal moderna de la ciudadanía adoptados por las políticas públicas, así como Carvalho (2002) plantea que, apesar de las conquistas políticas de las últimas décadas, Brasil aún no ha ido por buen camino.

**Palabras clave:** Educación. Demandas Populares. Políticas Públicas. Sociedad.

## INTRODUÇÃO

*Uma Fronteira é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.*

*(Martin Heidegger)*

As linhas e parágrafos, que compõem este trabalho acadêmico, trazem muito de nós, nossos olhares, compreensões de leituras científicas e literárias. Assim como, também são enriquecidas pelas considerações dos autores que, com maestria, nos auxiliam a dialogar com a educação, seja a partir das conjunturas políticas, seja das sociais.

É importante ressaltar que trabalhos científicos dos mais diversos, muitas vezes, convocam os educadores a desempenharem uma ação pedagógica que atenda as demandas populares. No entanto esta demanda social não é contemplada de maneira significativa, pois hoje se torna difícil compreender os problemas educacionais do Brasil que reporta ao período da colonização, desconhecendo-se o contexto no qual foi tecido o sistema escolar desde sua implantação.

O assunto educação se caracteriza sempre como um tema recorrente em discursos oficiais de governos, assim como também o é nas camadas populares, que representam os setores empobrecidos e esquecidos pelas políticas públicas em diferentes épocas. Há muitas divergências no tratamento que ambos, governo e marginalizados econômica, social e culturalmente, dão à discussão desse tema, visto que cada grupo apresenta as suas razões que estão fundamentadas em conceitos e concepções distintas

de sociedade e de homem. Nisso reside a raiz das diferenças de projetos político-partidários, projetos sociais e políticas públicas, nos quais a educação é parte integrante.

Dessa forma, considerando que vivemos numa sociedade tão desigual em diferentes aspectos, onde os seus sujeitos são marcados, estigmatizados exatamente pelas diferenças, torna-se importante compreender, por meio de um levantamento bibliográfico, como a proposta de educação popular foi sendo contemplada pelas políticas educacionais na história da educação no Brasil. Trazer esse assunto à baila nos permite assumir compromisso e cumplicidade com esse grupo social empobrecido que, dependendo de interesses políticos, é ignorado por aqueles que os representa. Tal realidade nos faz retroceder no tempo e lembrar a referência que Rousseau (1973, p. 30), em sua obra “Do contrato social I”, faz ao pensamento de Grotius: nem todo o poder humano se estabelece em favor daqueles que são governados, mas em proveito daquele de quem o exerce.

### **EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: PEQUENA RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

A escolarização até o início do século XIX, destinada às camadas populares, foi tratada com descaso pela administração colonial. Apenas com a chegada da Família Real ao Brasil é que foram inauguradas duas escolas primárias públicas no Rio de Janeiro para atender a um grupo pertencente à Corte. Com intuito de contemplar os interesses da coroa portuguesa, foram criadas as primeiras escolas superiores no Brasil, entre elas a Academia Real de Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), hoje Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Como é possível percebermos, a plebe não tinha o direito assegurado de inserção nas escolas e muito menos aos institutos superiores.

Historicamente, situando-nos no período monárquico, após a nossa autonomia política, em 1822, houve uma preocupação com um sistema nacional de educação no qual existissem escolas primárias, ginásios e universidades em locais que fossem mais apropriados, porém a ideia é abandonada, sendo garantida pela Constituição de 1824 apenas a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Pode-se observar que, apesar disso, não existia uma preocupação real com a educação dos menos favorecidos economicamente, pois, segundo Hilsdorf (2007, p. 43), a sociedade brasileira não formava um conjunto, mas uma hierarquia com camadas diferentes e desiguais divididas em “coisas” (escravos e índios) e pessoas (plebe e povo). Além disso, não havia um

convencimento de que “a educação popular devesse ser inteiramente estatal, isto é, oferecida pelo governo monárquico” (Idem), deixando as iniciativas à sociedade, aos particulares.

Ainda que existissem proclamações liberais de deputados que falassem em homens livres, cidadãos, os direitos civis e políticos eram assegurados apenas aos homens brancos, e não aos escravos e índios, considerados até então como coisas. Vale ressaltar que os brancos também recebiam tratamento diferenciado, ainda que fossem filhos de homens livres. Dependendo da renda, era oferecido apenas o nível elementar de educação. Portanto, a existência dessa hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, não atendia aos reclamos de liberdade, igualdade necessários para que uma pessoa pudesse ser considerada cidadã, uma pessoa, segundo Cury (2010, p. 32), politicamente organizada, capaz de decidir, assim como os gregos faziam na ágora, o seu destino. O conceito de educação estava fundamentado na proposta da vida aristocrática que indicava a educação individual, portanto não se tratava de um ensino para todos.

Com a ascensão da Revolução Industrial, o conceito de educação passou a estar vinculado ao trabalho. Manfredi (2002, p.32) ressalta que, no imaginário popular, se acreditava que os mais altos níveis de escolaridade estavam sempre associados aos melhores empregos e as profissões mais requisitadas. Para a autora, é importante que

analisemos e reflitamos as preposições [...]. As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre diferentes esferas da sociedade econômica, social, política e cultural.

Na conjuntura da historicidade do trabalho e das profissões traçamos um paralelo com a educação, onde, nesse período, surgiu como demanda a formação de profissionais para atuarem nas fábricas, e estes sujeitos não precisariam ter acesso a uma educação política, crítica e reflexiva; para essa camada popular bastava inseri-los nas novas ocupações/especializações sob o controle do capital. Brandão (1984, p. 02) conceitua assim esse “ideal” de educação popular:

No interior disto a quem damos o nome de civilização — um produto do trigo, do arroz e do milho — a cidade criou a escola. Primeiro como um lugar nos templos onde eram educados nobres e sacerdotes, também escribas e legisladores; depois, pouco a pouco, como um lugar separado para o puro exercício do ensino, a educação encontra nela e nos sistemas que gera, pela primeira vez, a possibilidade de separar-se das outras práticas sociais em que esteve sempre imersa e tornar-se educação. E transformar-se em uma prática social em si mesma: um domínio de trabalho à parte, separado e, depois, oposto do/ao trabalho popular produtivo de que finalmente se liberta, ao

transitar de um lugar de reprodução do saber comunitário a um lugar de um saber erudito e, conseqüentemente, de um novo tipo de poder que o saber descobre “poder ser”.

Para Brandão (1984, p.03), durante um período longo da história, a educação popular, como saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, estão à margem do poder. Eles passam a existir no interior de mundos sociais regidos agora pela desigualdade, dedicando uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade.

Os últimos anos do regime imperial foram marcados por transformações já esperadas na paisagem social brasileira: o crescimento da classe média e sua participação na vida pública, a urbanização e a “*libertação*” dos escravos. Libertação? Sim. De fato os negros foram libertados, porém, em momento algum, foi promulgado o ensino voltado para atender aos negros que passaram a pertencer às classes populares. Contudo, a Constituição de 1891 efetivou a descentralização do ensino proposta pelo Ato Adicional de 1834, reforçando a distância entre a educação para a classe dominante, concretizada nos níveis secundário e superior, e para o povo, restrita à educação primária e profissional.

A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. (BEISIEGEL, 1989, p. 14).

Na segunda metade do século XIX, houve influência do liberalismo abolicionista sobre o campo da educação, o que levou a sociedade brasileira a olhar outras sociedades, as mais modernas, e a perceber o atraso do Império brasileiro em relação a outros países, difundindo na nossa sociedade a necessidade de alteração e de revisão das condições em que se encontrava o Brasil. Cury (2010, p. 33), ao citar o pensamento do primeiro presidente da República, Marechal Deodoro da Fonseca, sobre o que as liberdades americanas trouxeram consigo, afirma: “Se não podiam faltar as ideias de progresso material como fator de luta pela vida, tais ideias seriam incompatíveis com a ignorância, símbolo do atraso e fator da involução”.

Com a alteração do regime, de Império para República, a educação escolarizada ganha mais destaque nesse período como uma forma de transformação gradativa da sociedade brasileira e como um fator de resolução dos problemas sociais. As três

últimas décadas do século XIX e as três primeiras do século XX foram tomadas de um grande entusiasmo pela educação, quando se promoveram amplos debates sobre esse tema, surgiram situações de polêmicas, iniciativas e realizações no campo escolar. No entanto, a proposta republicana se caracterizava como dualista, porque, ao mesmo tempo em que se reconhecia a educação como a base transformadora da sociedade, não havia interesse de oferecer todo o ensino para toda a sociedade. Ainda predominavam os moldes dos cafeicultores: havia a defesa de um ensino elementar e profissional para as massas e uma educação científica para as elites, estas consideradas como condutoras do processo.

Segundo Nagle (2001, p. 116), a inclusão sistemática de assuntos educacionais em programas de diferentes organizações, denominada de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, caracterizou o segundo decênio do século 20, mas foi, no decênio anterior, que essa atitude se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e se consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, em seus diversos níveis e tipos. Isso possibilitou que determinados intelectuais e educadores vissem a escolarização como a forma mais eficaz de alavancar a história brasileira.

Porém, enquanto para encaminhar o país ao progresso, a importância da escolarização existiu mais para os educadores e as organizações educacionais, no campo político, o investimento no desenvolvimento do ensino, seja primário, secundário, superior e profissional, era derivado das necessidades políticas. Isso pode ser observado quando, em substituição à Constituição de 1934 (promulgada no governo de Getúlio Vargas) que determinara a educação como direito de todos e obrigação dos poderes políticos, foi criada a Constituição de 1937, outorgada na nova fase do Governo de Getúlio Vargas, o Estado Novo. Na nova Carta, o Estado passou a assumir um papel subsidiário em relação ao ensino, o que deixava clara a falta de interesse do governo em favorecer a população menos privilegiada econômica, cultural e socialmente. Sendo assim, a educação volta a ser para poucos e para formar jovens e adultos para o trabalho nas indústrias.

A partir do final da década de 40, porém, as questões relacionadas à educação de base tornam a ganhar maior relevância no nosso país, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando a educação popular é vista como educação formal para todos, principalmente para os que se encontravam na periferia urbana e na zona rural. Não bastava alfabetizar, mas era importante investir em uma política de educação que

pudesse permitir um ajustamento social, adaptar os menos favorecidos ao mundo moderno, e, dentre eles, o homem do campo. Isso tornaria as pessoas desprestigiadas economicamente e culturalmente mais preparadas para conviver com as exigências da vida moderna, aptas para a produção e defesa da própria nação. Essa adaptação ao mundo moderno tem relação também com a formação do homem-pessoa e não com a do homem-coisa, isto é, com o homem que se mostra comprometido com as causas do seu tempo da sua nação, do mundo, e que, estando insatisfeito com a sua sociedade, mostra-se interessado em buscar algo que provocasse uma mudança, revisão das condições em que ele e o seu outro se encontram.

Tal dilema político, social, envolvendo expansão da educação escolar e qualidade nas instituições educacionais, percorre todo o século XX. É perceptível, portanto, que as demandas por educação, principalmente popular, eram crescentes e inevitáveis com as mudanças no campo econômico, político e social. O interesse por melhorias no ensino também estava ligado ao reconhecimento de que o poder público não acompanhava como devia o crescimento da população escolarizada, considerando, para isso, as condições de infraestrutura das escolas, o número de escolas, de professores e a evasão escolar.

### **AS DEMANDAS DAS CAMADAS POPULARES POR EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Tendo sido situado o contexto no qual podem ser observados alguns momentos marcantes, dentre outros que não foram mencionados, mas que, com certeza, também adquiriram relevância para (re)pensar ações voltadas para as demandas das camadas populares, daremos início à compreensão, por meio de um levantamento bibliográfico, de como a proposta de educação popular foi contemplada pelas políticas educacionais na história da educação no Brasil.

Como nos mostra a retrospectiva histórica, a organização educacional no nosso país ocorreu de forma isolada e elitizada. No período monárquico e, em boa parte do regime republicano, a oportunidade de prosseguir os estudos foi dada apenas aos que pertenciam à elite, no entanto isso também não era um privilégio de todos desse grupo. Somando-se a isso, na história da educação no Brasil, vemos que a organização educacional em todos os níveis sofreu sempre com a instabilidade política, a insuficiência de recursos e os regionalismos. Findo o Império, à medida que a sociedade brasileira se desenvolveu na base urbano-comercial, o índice de

analfabetismo passou a ser um problema ainda maior, o que levou à busca por soluções para esse problema.

Esse mérito foi do governo republicano que investiu no crescimento das oportunidades escolares: “Se em 1889, os alunos matriculados correspondiam a cerca de 12% da população em idade escolar, em 1930 já havia subido a cerca de 30%” (BASBAUM *apud* RIBEIRO, 2010, p. 62). Porém, como as verbas eram insuficientes para um atendimento maior e melhor, a opção foi voltar-se, mais uma vez, para uma parcela menor da população, o que significou a marginalização de parte considerável da população brasileira em relação aos benefícios da escolarização, ou seja, a marginalização das camadas populares.

A professora, poetisa e cronista Cecília Meireles foi um dos nossos intelectuais que nos possibilitou entender, por meio de suas reflexões críticas, como a educação popular, na década de 30, era considerada e contemplada no nosso país. Em uma crônica publicada no *Jornal Diário de Notícias*, em 13 de outubro de 1931, quando era diretora da *Página de Educação* desse periódico, quase 40 anos depois de proclamada a República, a cronista-educadora chamou a atenção dos seus leitores, incluindo entre estes o próprio governo, para a relação direta que existia entre o grande sonho de se ter uma nação próspera e o investimento em educação, principalmente na educação popular.

O grande sonho de um país mais progressivo, mais próspero, mais de acordo, na sua realidade expressional, com a sua decantada grandeza geográfica não passará de um sonho sem consciência e eficácia enquanto não for considerada como ponto fundamental para um governo a grande questão da educação popular.” (FILHO, 2001, v.02, p. 217)

A experiência significativa e pioneira de Cecília Meireles esteve, muitas vezes, diretamente ligada a um grupo de intelectuais com o qual dialogava. Em sua interlocução com outros intelectuais por meio da *Página de Educação*, conversava com os educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Frota Pessoa, entre outros, sobre suas teses orientadoras da Reforma de Ensino do Distrito Federal empreendida por Fernando Azevedo, em 1928. Essa proposta de reforma que representou o marco inicial da modernização do ensino no Brasil defendia: a extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário, técnico profissional e normal; e a adaptação da escola ao meio-urbano, rural e marítimo.



Defensora da escola pública, gratuita, laica e universal, Cecília Meireles encontrou essa mesma concepção na referida Reforma. Além disso, em diversos momentos, ao se sentir insatisfeita com o rumo que o tema educação estava tomando no Governo Provisório de Getúlio Vargas, ela, por várias vezes, defendeu o nome do intelectual, autor da Reforma, como o mais apropriado para assumir o Ministério da Saúde e Educação. Considerada como ponto de partida para uma nova política educacional, a Reforma conferiu à escola uma nova finalidade pedagógica social. Em uma crônica intitulada “Escola para pobres”, escrita para o mesmo jornal em 11 de maio de 1932, a intelectual fez críticas a um ensino desigualmente ministrado, pública e particularmente, ensino esse responsável por formar duas classes definidas - a de pobres e de ricos:

Ora, parece que é igualmente detestável querer que a escola seja para uns ou para outros. [...] Reclamar a escola para o pobre é admitir a existência de uma escola diferente para os mais favorecidos. Não reclamemos escola para pobres ou para ricos. Não podemos querer escolas diversas, uma vez que reconhecemos lamentáveis as divisões injustas da sociedade numa base de recursos materiais. ((FILHO, v. 03, 2001, p. 223)

Em consonância com este pensamento apresentado em crônicas jornalísticas por Cecília Meireles, a autora Gohn (2008, p.23) revela a aproximação da educação com os movimentos sociais. Ressaltando que, no Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, por exemplo: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas bianualmente. Essas associações e entidades passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos.

Outro fator a ser destacado é a importância dos educadores pensarem tanto a educação formal quanto a não formal. Gohn (2008, p. 333) explica esta demanda a partir das relações entre a educação e os movimentos sociais. De pronto, a autora esclarece: “para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita” (Idem). Para a autora, há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Um dos exemplos desses

espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, gerando aprendizagens e saberes; portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação.

Dessa forma, assim como as instituições de ensino devem buscar primar por um projeto político-pedagógico que objetivem o combate à violência simbólica presente nos distintos contextos sociais, também é necessário superar a violência de classes que está fortemente presente no interior da escola e, muitas vezes, sequer é identificada, visto que os estudantes das classes populares são alvos constantes desta coerção.

Com uma espécie de pano de fundo da questão etnocêntrica temos a experiência de um choque cultural. De um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí, então, de repente, nos deparamos com um “outro”, o grupo do “diferente” que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E mais grave ainda, este “outro” também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe. (ROCHA, E. P. G 2006, p. 8).

Para Gohn (2012, p. 45), a proposta dos movimentos sociais é problematizar que a educação abrange questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais entre outras demandas populares. A autora lembra o contexto escolar como sendo um importante espaço para participação na educação, onde a ação na escola possibilita aprendizado político para atuação na sociedade.

Azevedo (2004, p. 23), pesquisadora e estudiosa na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, traz informações relevantes no que concerne a temática educação como política pública. Para a autora a educação, como uma prática social inserida no rol das políticas públicas, sofre a interferência das mudanças sociais e tecnológicas e que, por isso, as políticas educativas seriam gestadas para intervirem sobre os graves problemas sociais e em seus reflexos na produção do conhecimento científico. No entanto, quando aborda a proposta neoliberal, a autora discute a centralidade da educação no contexto da (des)regulação neoliberal, que se concretiza por meio de propostas de reformas administrativas do Estado e por meio da implementação das políticas educacionais. A expansão do capitalismo e das políticas neoliberais trouxe, segundo Azevedo,

[...] a concepção da ‘democracia utilitarista’, postulando a ‘neutralidade’ do Estado. [...] Menos Estado e mais mercado a máxima que sintetiza suas postulações, que tem com princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico (2004, p. 9-11).

De acordo com o pensamento de Gellner (1993, p. 15), “O Estado é aquela instituição ou conjunto de instituições especialmente consagradas à manutenção da ordem”. Essa afirmativa se evidencia na realidade, onde o Estado, para manter seu poder centralizador, não contempla as demandas populares. Bernstein (1998, p.354) assegura que “A cultura política nacionalista preconiza a criação de um Estado autoritário, eventualmente monárquico, que assentaria nas comunidades naturais”.

A educação popular explicita o lado político da educação e ganha um caráter de classe, na medida em que questiona a forma como as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista reproduzem-se na educação bancária e que orienta as atividades para a construção de um projeto histórico nacional voltado para a criação de uma sociedade justa e igualitária, enfatizando a solidariedade de todos os setores que possam compartilhar esse projeto. Podemos dizer que “os projetos de Educação popular são os que implicam ao mesmo tempo maiores desafios e maiores potencialidades, tanto educacionais como sociais”. (WERTHEIM, 1985, p. 60)

Portanto, a educação superaria a violência quando o governo deixasse de lado as políticas hegemônicas reprodutivistas, que visam atender demandas internacionais, e se concentrasse em subsidiar verdadeiramente a Educação Brasileira, resgatando a dignidade das Escolas Públicas. Se houvesse de fato uma política de investimentos na educação, os jovens teriam mais chances de serem menos repetidores de informações e mais criativos, menos alienados e mais conscientes do seu saber, menos frustrados e mais sonhadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EDUCAÇÃO E SEUS PODERES**

*Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão.*  
Paulo Freire<sup>3</sup>

Tomando por base o exposto, observamos que no decorrer da história da educação brasileira aqui tratada, as políticas educacionais não atenderam e não atendem de forma satisfatória as demandas populares. Vivemos em uma sociedade capitalista marcada pela desigualdade, em que as camadas populares continuam sendo estigmatizadas pelas diferenças oriundas de uma política de investimento que não contribui para que as pessoas desenvolvam o seu pensamento crítico, mas para colocá-las numa posição que favorece aquele que está no poder. É necessária uma educação

---

<sup>3</sup>FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

que não se restrinja apenas ao conteúdo escolar, mas que estruture as pessoas para ocupar posições que não as deixem ser dominadas pelo controle do capital.

A forma como hoje se encontra a sociedade é bem distinta da que apontamos mais detalhadamente nos séculos XIX e XX. Apesar de os debates sobre a educação popular apresentarem pontos que são valorizados até os dias atuais, como escola laica, gratuita, sem discriminação de raças, gêneros, o mundo está muito mudado, e as situações envolvendo as relações pessoais e interpessoais nesse contexto globalizado estão mais complexas, sofisticadas, contrastantes, aumentando ainda mais as diferenças de saberes. Mas reconhecemos que, principalmente por isso, é importante que haja políticas públicas que contemplem esse novo olhar que temos de ter desse novo mundo, ou melhor, considerem um novo olhar construído sem dúvida por políticas educacionais que valorizem não só a informação, mas a formação do homem, o seu pensamento crítico, a sua relação de amorosidade com o seu outro que o permite se ver e rever, eternamente buscando a sua completude.

Sim, somos seres incompletos, e é essa condição que nos permite reconhecer as nossas fragilidades, os nossos defeitos e nos possibilita buscar algo novo que, por sua vez, vai se tornar velho, ultrapassado um dia. No entanto, como nos diz Rousseau (1972, p. 229) em “O discurso sobre a igualdade”, quando alude ao seu pai e as suas leituras da juventude:

Se os desvarios de uma juventude louca me fizeram, durante um certo tempo, esquecer lições tão sábias, tenho a felicidade de, por fim, demonstrar que, ainda que se tenha alguma tendência para o vício, dificilmente ficará perdida para sempre uma educação na qual o coração estiver presente.

Portanto, retomando e parafraseando Souza (2006, p. 17), é preciso políticas públicas que não resultem apenas de barganhas negociadas entre indivíduos que perseguem apenas seu autointeresse, seus motivos particulares, pessoais, mas também de processos institucionais de socialização, de novas ideias e processos gerados pela história de cada país. Isso poderá dar origem a políticas educacionais que não visem atender as demandas internacionais, mas se concentrem em demandas que respeitem, em diferentes aspectos, o Brasil enquanto país heterogêneo, principalmente no que se refere às desigualdades sociais e, conseqüentemente, proporcionem uma educação aos seus habitantes que os prepare para assumir o seu papel de cidadão: um ser que participa consciente, autônoma e isonomicamente dos destinos de sua comunidade política.

Encerramos nossas colocações nos remetendo às contribuições de Paulo Freire que defendia a ética, a liberdade e autonomia. Fazendo-nos valer então do entendimento

de Freire (2000), consideramos que a escola deva ser um espaço de organização política das classes populares e um centro irradiador de cultura integrado à sociedade. Nesse sentido, a escola/educação, para isso, precisa colocar os estudantes em contato com os movimentos sociais, organizações políticas e instituições públicas, ao mesmo tempo em que necessita atuar como um agente que promove e organiza atividades culturais e educativas juntamente com a comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, J. A. *Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BEISIEGEL, C. de R. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1989.
- BERSTEIN, S. A. *Cultura Política*. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean François (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, pp. 349-363.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira - Católicos e Liberais*. 4ª edição. Editora Autores Associados, 1988.
- CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A de. *Medo a liberdade e compromisso democrático: LDB e o Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- FILHO, Leodegário A. de Azevedo. *Cecília Meireles: Crônicas de Educação 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FILHO, Leodegário A. de Azevedo. *Cecília Meireles: Crônicas de Educação 3*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, P. *Educação na Cidade*. 4. Edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- GELLNER, E. *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.
- GOHN, M. da G. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Tromson Learning, 2003.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados – HISTEDBR, 2010.

ROCHA, E.P.G. *O que é etnocentrismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ROUSSEAU, J.J. *O Contrato Social e Outros Ensaio*s. Abril Cultural. São Paulo, 1973.

SOUZA, C. *Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa*. CADERNO CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003

WERTHEIN, J. (org.) *Educação de Adultos na América Latina*. Campinas/SP: Papirus, 1985.