

História da Educação

Textos selecionados

Professora: Tatiani M. G. Almeida (Org.)

Índice

Apresentação

Caros Alunos,

Este material foi desenvolvido com o intuito de ajudá-los na compreensão da Disciplina de História da Educação Brasileira. O presente E-book é uma construção particular que parte do livro: *Evolução Histórica da Educação Brasileira: 1549-2010*, da Professora Maria Rita Kaminski Ledesma. Para a confecção do E-book selecionamos 2 capítulos. O Capítulo 1, intitulado “A Educação da Colônia ao Império” e o Capítulo 2, “A Educação da Primeira República ao Advento do Regime Militar”.

O conhecimento da História se faz necessário na medida em que a memória é uma característica essencialmente humana. De acordo com Saviani (2008) é pela história que nós nos formamos como homens; é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; é por meio do estudo do que fomos no passado que descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano e da coletividade.

Levando em consideração, que o sistema educacional é o resultado da correlação de forças econômicas, políticas e sociais existente em uma sociedade e em um determinado período, pode-se afirmar que a educação não ocorre isolada. Gramsci (1995, p.40) assevera que não é suficiente conhecer



o conjunto das relações enquanto existentes em um dado momento, como um dado do sistema, “mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento, de formação, já que todo o indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado”.

Assim, o fenômeno educacional estrutura-se no plano ideológico, político e econômico. Segundo Kosik (1995, p. 48) “a realidade é um dado objetivo (constante e durável) e também subjetivo (por isso dinâmico), na medida em que o sujeito é parte constituinte do ser social”. Isto é, a transformação do homem e de sua história, ocorre a partir das necessidades materiais e as idéias, enquanto produto da existência humana, é a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência.

A História da Educação não é linear e nem uma mera somatória de fatos, é um processo, cujo movimento necessita ser reconstruído pelo historiador. Com efeito, a consideramos constituída por rupturas e descontinuidades. Essas descontinuidades e rupturas são decorrentes das ações dos homens, dos jogos de forças em função do poder político e da apropriação econômica. As mudanças são possíveis exatamente porque a História não é estática, mas resulta da interação dos homens entre si e com a natureza e está em constante mudança, por isso é necessário o conhecimento desse processo.

Bons Estudos!

Prof.^a Tatiani M.^a Garcia de Almeida



A educação da Colônia ao Império

PERÍODO JESUÍTICO

1. A catequese

Na primeira metade do século XVI, Portugal ainda é regida pela crença no *orbis christianus*, conceito usado por José Maria de Paiva (1982) e Luiz Koshiro (1994), que dá sentido ao grande poder da Igreja Católica, sendo que esta se coloca como a única representante de Deus no mundo cristão. Tal crença é fundada na noção de mundo estabelecida pela sociedade de ordens e pela imagem cristã medieval do credo de que tudo era de Deus e que sua representante na Terra era a Igreja Católica, encarregada de expandir a fé incondicionalmente, já que esta se constituía na única verdade e à Igreja cabia estabelecê-la, ainda que pela imposição. Essa visão de mundo também significou a união da Igreja (clero) e do Estado (nobreza) em interesses comuns de manutenção de uma estrutura social tripartite e hierarquizada (defesa/luta, espiritualidade/reza e manutenção/trabalho), na sustentação de seus privilégios e nas restrições à acumulação de capital e a livre produção e contratação de força de trabalho praticada pela burguesia.



Para entender melhor a colonização brasileira pelos portugueses, assista “Matriz Lusa”: segundo capítulo do documentário baseado na obra *O Povo Brasileiro*, do intelectual e político Darcy Ribeiro.

De outro lado, Baeta Neves (in Hilsdorf, 2006) nos enseja a perceber a atuação dos jesuítas como “missão”. Produtos de uma ordem religiosa austera, calcada em uma hierarquia de estrutura militar em que se pregava a obediência absoluta aos superiores, a Companhia de Jesus se coloca a serviço da Igreja Católica, diferentemente das outras ordens monásticas medievais que se posicionavam de maneira mais receptoras de novos adeptos. Os integrantes da Companhia de Jesus são ativos, vão a procura de novos fiéis e ao encontro dos adeptos para o reforço da fé na Igreja Católica. Utilizando a catequese como instrumento dessa ação evangelizadora, os padres reforçam a centralização institucional e a unidade doutrinária da Igreja Católica, definidas no Concílio de Trento (1545-63), em uma reação contra o avanço das novas religiões no mundo ocidental e, especialmente, a protestante que passou a espalhar pela Europa o gosto pela independência do espírito.

Essas duas correntes nos mostram as diacronias da Igreja Católica nos anos quinhentos: colonização e missão. Dessa forma, toda ação jesuítica, bem como a sua estrutura escolar, não pode ser analisada senão à luz do seu tempo, alicerçada em quatro pilares ideais para aquele momento histórico em que Estado e Igreja se consolidavam em uma instituição una e indissociável, com interesse comum de expandir os mundos e defender



novas fronteiras: o projeto português para o Brasil, os objetivos religiosos da Igreja Católica implícitos na catequese e no projeto educacional, a estrutura social brasileira e o modelo de homem necessário para esses tempos.

Assim, segundo Paiva (1982) para dar suporte e consolidar o projeto português de colonização e da integração dos interesses leigos e cristãos, a Companhia de Jesus desembarcou no Brasil em 1549, com o objetivo principal de converter o índio à fé católica e reafirmar essa fé no homem branco, aliando o forte ideal religioso ao necessário preparo para o capitalismo mercantil da época. Para dar conta desse objetivo, os jesuítas utilizaram-se da catequese e do ensino do ler e escrever.

Em nome de Deus e do Rei, a base da cultura indígena foi destruída radicalmente, pois os elementos culturais do povo a ser dominado eram totalmente incompatíveis com os elementos culturais e com a pretensão econômica do dominador. Havia a necessidade de extirpar o “pecado” que se propagava pelas nações indígenas, seja nos rituais ou nos costumes, de outro lado adaptá-los a

lógica de circulação de riquezas e de acumulação de bens, que eram a essência do empreendimento colonizador. Foi justamente aí que a Igreja católica atuou: destruindo esses costumes e implantando a hegemonia dos costumes eurocêntricos, católicos e mercantis. Agiu contra os costumes indígenas para descaracterizá-lo baseada nos mandamentos da Igreja. A Companhia de Jesus enviou missionários para impor o catolicismo, impedindo que protestantes se instalassem nas colônias, e salvando as almas dos gentios, já que estas questões funcionavam como empecilho para o êxito do capitalismo na América. (NOLASCO, 2008, p. 9).



De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2004), [a catequese ensejou](#) a primeira educação na colônia brasileira, pois os jesuítas necessitavam estabelecer um patamar mínimo de comunicação com o povo dessa terra para o alcance de seus objetivos. Nolasco (2008, p.32) complementa essa ideia ao afirmar que:

A catequese não foi apenas uma forma de apresentar Deus aos índios, salvar suas almas, e impedir que o protestantismo se expandisse para as colônias dos países ibéricos. Teve, sobretudo, um caráter político pedagógico ao inserir padrões de uma civilização que pretendia se implantar no Novo Mundo como legítima e hegemônica. A função que a Igreja católica exerceu nas colônias da América Ibérica durante os primeiros séculos de colonização foi possível graças, principalmente, à representação de mundo criada pelos missionários, cada qual a sua maneira, para penetrar no imaginário dos habitantes da colônia, e o principal alvo para a prática da conversão foram os grupos indígenas.

Assim, mesmo sem estar institucionalizado em educação formal, o rudimento das primeiras letras foi ministrado para o índio, já que o escravo,



por força de sua condição, não recebia o mesmo tratamento, as casas de bê-a-bá:

As casas de bê-á-bá foram instituídas pelos jesuítas em 1549, no mesmo ano da chegada do padre Manoel da Nóbrega e dos seus cinco companheiros. Entre eles desembarcou aquele que seria considerado o “primeiro mestre-escola do Brasil”: Vicente Rijo (Rodrigues). Na “escola” organizada pelo padre Vicente, em Salvador, os primeiros “alunos” foram as crianças mamelucas. Elas eram bilíngües, pois falavam o tupi da mãe e entendiam o português do pai. Nóbrega, na primeira carta ao provincial de Portugal, afirmava que: “Ho irmão Vicente Rijo insina há doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever”. Mas Rijo não ensinava apenas às crianças: a sua “escola de ler e escrever” também era freqüentada pelos índios adultos. Nóbrega, na mesma missiva de abril de 1549, noticiava que “hum dos principaes (caciques) delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho ABC todo. (FERREIRA Jr e BITTAR, 2004, p. 2-3).

Tais casas davam conta de cumprir com o aportuguesamento dos “gentios”, pois nestas tinha início um processo de aculturação, na aprendizagem de outra língua, outras crenças e outros costumes, ao mesmo tempo que se implantava a unidade doutrinária da Igreja Católica.

Entretanto, a prática jesuítica de convencimento mais utilizada na conversão dos índios foi o agir sobre as crianças, os “cumirins”. Colégios foram fundados para receber meninos órfãos portugueses, educados nos costumes europeus e católicos e aptos a auxiliar os padres em sua ação



evangelizadora, trazidos ao Brasil com a finalidade de, pela mediação criança-criança, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre os pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. (SAVIANI, 2007. p. 43).

De acordo com Nolasco (2008), esse contato foi fundamental para a pregação jesuítica entre os índios, pois na troca cultural entre as crianças, a branca aprendia o vocábulo indígena e o indígena o vocábulo e os costumes europeus, traduzindo-se em uma “espécie de via de acesso para a prática pedagógica entre os habitantes da colônia” (p. 62). Assim, mesmo que as crianças indígenas mantivessem alguns costumes nativos e a convivência com sua tribo, seus costumes não eram tão arraigados como os dos índios adultos, o que certamente favorecia a inserção dos hábitos cristãos e europeus que adquiriam no cotidiano com a civilização branca.

Metodologicamente, destaca-se a [utilização do teatro](#), a poesia, o canto, enfim, o discurso lúdico e alegórico. Os rituais alegres, festas, música, procissões e teatro, servem para aproximar os jesuítas dos índios e dão um novo significado à pregação, pois a doutrina católica junto a esses povos passa a ser a negação da antropofagia, a recusa à guerra, o aceite da monogamia, a vontade de se inserir na maneira de produção europeia, entre outras coisas. Isso significa inculcar-lhes normas, obediência e amor ao trabalho no contexto da produção do excedente.

No decorrer dos anos foram [implementados os aldeamentos](#) ou missões jesuítas, com a finalidade de tirar o índio de seu ambiente natural, deixando o silvícola de ser membro de uma sociedade que se organizava social e economicamente de acordo com suas necessidades e em conexão com o meio físico que a circundava. Esse processo representou a sujeição



total dos indígenas ao colonizador, pois significou a destituição de tudo o que fazia parte de seu modo de viver.

2. A educação da elite

A organização político-econômica do início da colonização do Brasil deu origem à configuração de uma elite agrária, resultado da apropriação e monopolização do solo por poucos. A economia agrária colonial baseou-se na exploração rural, dando origem ao modelo predominante na colônia: os latifúndios, a monocultura, a utilização do trabalho escravo e a produtividade colonial voltada para o mercado externo, base para o enriquecimento da metrópole, que enfeixava em suas mãos o monopólio sobre a colônia.

Esse quadro político-econômico resulta em uma colônia constituída predominantemente de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre um grande **contingente de escravos**, permeada pelo conteúdo cultural de que eram portadores os jesuítas. Campo propício para a ação pedagógica que os jesuítas exerceram na Colônia, pois à exceção do ensino de religião ao homem branco, do ensino preparatório para que os filhos da classe dominante completassem sua formação na Metrópole e da formação de religiosos, a escola era desnecessária.

NOTAS



Essa organização social, aliada aos interesses do colonizador, propicia o nascimento e a manutenção, por duzentos anos, de uma educação alienada, inspirada por uma ideologia religiosa católica que, segundo Sodré, manteve-se, todo o tempo, alheia às fronteiras políticas, conservando-se à margem de todos os acontecimentos da época, que servia apenas à ilustração dos homens da elite.

Ao aprofundar-se nas questões objetivas que favoreceram e caracterizaram a organização do trabalho pedagógico dos jesuítas no Brasil, Romanelli (1985, p. 34) afirma que:

A segunda condição consistia no conteúdo cultural de que se faziam portadores os padres. Que conteúdo era esse? Era, antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começa a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

Segundo Azevedo (1976), a atuação jesuítica na colônia brasileira pode ser dividida em duas fases distintas: a primeira fase, considerando-se o primeiro século de atuação dos padres jesuítas, foi a de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos; já a segunda fase, o segundo século de atuação dos jesuítas, foi de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período.



Para os que faziam parte da maioria da população, os não-brancos, aqueles que não pertenciam à elite colonial, a Companhia de Jesus proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização. Aos “desclassificados” parcela da população composta de filhos de escravos domésticos, órfãos e abandonados, filhos ilegítimos (inclusive filhos de padres), negros alforriados, mulheres, entre outros, a Companhia de Jesus nem lançou seu olhar. Estes se enquadravam em uma forma de educação distante do padrão vigente, se inseriam no mundo do trabalho como aprendizes, e as mulheres se aplicavam nas tarefas domésticas e sobreviviam como doceiras, quitandeiras, lavadeiras.

Como sustenta Xavier (1980), preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, os jesuítas criaram um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época.

O primeiro século de colonização do Brasil foi a “preparação de terreno” para o que viria a se configurar como educação durante todo o período colonial que, gradativamente, foi se tornando um modelo educacional elitista e baseado na desigualdade, em que uma parcela de brancos frequentava os colégios e podia ir completar os seus estudos no Reino, o que, de acordo com Sampaio (2002, p. 29):

Nas condições específicas da colonização, como parte do processo de dominação, interessava a Portugal monopolizar e centralizar, na Metrópole, em Coimbra, a formação ideológica e profissional da fração da classe dominante que se estabelecia na Colônia, para obter sua homogeneidade e coesão ideológica com os interesses dominantes e de dominação da metrópole.



A educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou a vida eclesiástica, era ministrada nos colégios, nos seminários e, subsequentemente, na Universidade de Coimbra, destinada a brancos, portugueses e filhos da elite. Baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e artes e posteriormente se completava com o estudo dos cânones e da teologia.

O Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus, mais conhecido pela denominação de Ratio Studiorum, sistematizou toda a organização administrativa e pedagógica a ser seguida nos colégios jesuíticos, estabelecendo o método de ensino, o currículo, a hierarquia e atribuições de cada membro dessa hierarquia. Não se caracterizava como um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim como um manual prático e sistematizado, que continha uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas.

Em seu artigo, O Currículo no Brasil Colônia: proposta de uma educação para a elite, Zotti (2004), sistematiza os aspectos da história da educação jesuítica em suas duas fases – a primeira idealizada por Nóbrega, nos chamados tempos heróicos (1549-1570) e a segunda derivada de autoridades jesuíticas de Portugal e concretizada pela Ratio Studiorum – bem como a realidade educacional que se desenha na colônia com a reforma pombalina. Neste artigo, pode-se compreender como o currículo, organizado com base no modelo europeu, traduzia a



concepção de mundo do colonizador, formando dirigentes para a manutenção da sociedade de acordo com seus interesses, especialmente os econômicos.

Para saber mais sobre o Ratio Studiorum acesse:

O Ratio, instituído por Inácio de Loyola, teve o objetivo de padronizar e direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas. Sem importar o contexto da sua aplicação e as peculiaridades de cada local dessa ação, uniformizou seu padrão de agir, tanto na colônia, quanto na metrópole ou qualquer outra localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades.

O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e, por extensão, pela cultura europeia. Apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música.

Os padres da Companhia de Jesus ministraram um conhecimento erudito e uma linguagem culta, oriunda em grande parte do classicismo



greco-romano. Em suas escolas por todo o mundo só se falava latim e nela se estudava a lógica, a retórica e a aritmética. As bibliotecas estavam lotadas de livros em latim e o idioma estava enraizado no mundo dos cultos e letrados, dando-lhes a familiaridade com o espanhol e com o italiano.

O Ratio Studiorum apresentava um currículo único, dividido em “studia inferiora” e “studia superiora”. Nos estudos inferiores, curso secundário com duração de cinco anos podendo prorrogar-se para seis anos, estava o curso de Humanidades e Retórica e destinavam-se à formação eminentemente literária e humanística, com um ensino fundamentado nas questões literárias e clássicas. O aluno dava conta do estudo da gramática – declinações e gêneros da língua latina, conjugações, sintaxe. Liam obras de Cícero, César, Salústio, Tito Lívio, Virgílio e Horácio (em latim) e Isócrates, Platão, São Basílio, Plutarco (em grego). As classes de retórica utilizavam as obras de Cícero e Aristóteles para o estudo da retórica e da poética. Paralelamente, sob o nome de erudição, ministravam-se conhecimentos variados de geografia, notícias mitológicas, pensamentos dos sábios e anedotas históricas.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 181),

[...] o objetivo do curso de humanidades era a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguravam-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente “ad perfectam eloquentiam informat” (LEONEL FRANCA, 1952, p. 49). Esse curso de



humanidades foi o que mais se propagou e difundiu na Colônia, podendo ser considerado o alicerce da estrutura educacional jesuítica.

Dois cursos compunham os estudos superiores: filosofia e ciências, mais conhecidos como curso de artes, com duração de três anos estavam direcionados à formação do filósofo. Compunha o currículo, as disciplinas de lógica, metafísica, matemática, ética, ciências físicas e naturais. Liam-se na cadeira de Moral, a Ética e de Matemática, Geometria e Cosmografia.

O coroamento de toda a ação jesuítica estava na formação do padre, que se realizava no curso de Teologia ou Ciências Sagradas, com estudos das escrituras, do hebraico, da teologia calcada nas obras de São Tomás de Aquino e Santo Agostinho e a teologia prática, atos, virtudes e vícios.

Os cursos eram constituídos por disciplinas, também denominadas de classes, que se caracterizavam por graus de progressos que correspondiam ao período de um ano. O forte traço do ensino era a unicidade, de método e de matéria – cinco horas de estudos por dia, seis dias por semana, utilizando-se da emulação, com o objetivo principal de explorar ao máximo o pensamento de poucos e reconhecidos autores e, assim, evitar a penetração das novidades ideológicas e a incorporação das descobertas científicas de Galileu, Kepler e Newton e a filosofia de Descartes; e, também, pela unicidade do professor - o mesmo mestre acompanhava um grupo de alunos no estudo de cada matéria, do início ao fim.

Na educação jesuítica estava reunido o tradicionalismo praticado na transmissão estática do patrimônio cultural de geração para geração, como se acabadas e definitivas estivessem as conquistas do pensamento e da ciência, porque comprovadas pelo tempo nada mais se podia acrescentar, e o ideário



grego-romano, de onde extraíam do pensamento grego que a prática da virtude deve estar alicerçada no desenvolvimento intelectual; do pensamento romano tomavam o direito e a moral para a formação do homem do seu tempo e de ambos buscavam resgatar os ideais morais e cívicos, atribuindo-lhes dimensões épicas, em que o herói se destaca dos homens comuns.

A fé cristã descobre no pensamento grego o desejado suporte filosófico para a sua pregação religiosa, ao perenealismo helênico é acrescido um corpo de doutrinas imutáveis, cuja validade é garantida não pela verificação experimental, mas pelo valor moral da autoridade que as revela. Assim, dogmatismo religioso corresponde a dogmatismo pedagógico, em que conservar é a palavra de ordem e, criatividade, crítica e inovação têm um espaço muito reduzido. É o eterno sobre a matéria. O eterno sobre o temporal. O permanente sobre o transitório. A fé sobre a ciência.

Trata-se de uma educação com fins bem definidos e rigidamente seguidos, formar o homem educado, o homem perfeito conforme a exigência da sociedade aristocrática da época, um homem culto e polido, com formação eminentemente humanística, distanciado da realidade que o cercava. Assim, de acordo com Sodré (1994, p. 17):

O ensino jesuítico, por outro lado, conservado à margem, sem aprofundar a sua atividade e sem preocupação outras senão as do recrutamento de fiéis ou de servidores, tornava-se possível porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava.

Azevedo complementa apontando os prejuízos dessa organização



para a nossa evolução cultural, visto que:

[...] O livre exame, o espírito de análise e de crítica, a paixão da pesquisa e o gosto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa, teriam, sem dúvida, alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura que ficou sem pensamento e sem substância, quase exclusivamente limitada às letras. (AZEVEDO, 1997, p. 508).

Essa organização vai, cada vez mais, se tornando um empecilho ao avanço das sociedades em que os jesuítas estavam radicados, pois no transcorrer dos séculos XVII e XVIII, especialmente, Portugal foi se fechando cada vez mais, no interior de uma escolástica decadente e superada, inimiga das ideias novas e refratária ao Renascimento, ao florescer das Ciências Experimentais e da democratização do ensino, já propagadas por Comenius e, ainda, pela experiência alemã da educação pública.

PERÍODO POMBALINO

Avessos à liberdade e defensores da autoridade, os padres da Companhia de Jesus ao insistir, após duzentos anos de quase monopólio de um sistema educacional em que o ensino ministrado continuava “uniforme e neutro” (ROMANELLI, 1985, p. 34) e com o mesmo propósito de criar uma cultura elitizada artificial e universalista em sua essência, começam a serem criticados e a educação jesuítica começa a apresentar as primeiras fissuras em sua base intelectualista. “O ensino jesuítico, na opinião de seus



adversários, envelhecera e petrificava em várias gerações e, anquilosando-se nas formas mais antigas, já se mostrava incapaz de adaptar os seus métodos às necessidades novas” (AZEVEDO, 1976, p. 523).

Os jesuítas foram criticados pela insuficiência de seus métodos educacionais na formação da mocidade que necessitava ser integrada às mudanças sociopolíticas e preparadas para preencher cargos administrativos e novas profissões. Sua expulsão, no entanto, não representou um rompimento com a Igreja ou com o ensino religioso, mas uma troca no comando da estrutura administrativa da educação, encampada pelo Estado. (VEIGA, 2007, p. 134).

As transformações na relação entre os indivíduos, na percepção do conhecimento, nas formas de convivência social, não atingiram a ação pedagógica da Companhia de Jesus. Ficaram os colégios jesuíticos alheios às ideias expressas em movimentos histórico-filosóficos como humanismo, iluminismo, liberalismo, romantismo, positivismo e marxismo, as revoluções liberais, a institucionalização dos governos constitucionais, a centralização do poder dos reis sobre os súditos e a disputa de prestígio entre a nobreza e a burguesia, ações que forjaram novos parâmetros sociais e novas relações de poder se definiram pela posse de bens e de conhecimento, nas quais o ser humano foi se reconhecendo, cada vez mais, portador de vontade e razões próprias.

Declinou a escolástica e a visão teocêntrica do universo e o mundo passou a entronizar-se com a razão e com a visão antropocêntrica do mundo e de todo o resto. A ascensão das Ciências Experimentais e da Física-Matemática, incrementada por Bacon e Newton, representou cada



vez mais a derrocada da Filosofia e da escolástica decadente dos padres. O pensamento de Hobbes sistematizando os estudos do homem em seu estágio natural, a organização da sociedade civil, a formação e a função do Estado e das leis, propriedade, liberdade, igualdade, religião e relação Igreja e Estado, o lugar do indivíduo na organização político-econômica, as ideias de Descartes que fomentam uma racionalidade independente da fé e libertam a filosofia das amarras da fé, e de Bacon que também defendia a racionalidade como base da ação humana, se articulando com as ideias de outros autores que faziam apologia de sociedades não mais regidas pela fé cega, mas pela razão e a ciência, tais como Thomas More e Tommaso Campanella.

Embora não houvesse uma unanimidade entre os filósofos iluministas e o pensamento não fosse homogêneo, predominava entre eles a base do movimento iluminista, ou seja, a afirmação da razão e da ciência em contraposição ao dogmatismo religioso e a proclamação dos direitos humanos inalienáveis a ser garantidos e protegidos pelo Estado.

Diante desse quadro, a ação educativa, que antes havia sido utilizada apenas como meio de submissão e domínio político, agora era vista como a responsável pelo descompasso entre o governo português e o resto da Europa. Contra os jesuítas pesava a crítica da cristalização de uma educação que já não servia às pretensões suscitadas no Século XVIII, pois, segundo Veiga (2007, p. 90), “à defesa das idéias liberais de consciência e autonomia moral por parte dos liberais e iluministas se somou os entraves educacionais da escolarização monopolizada pelas ordens religiosas.”

Entretanto, não só os entraves educacionais causados pelo dogmatismo e cristalização da educação jesuítica, mas também a



acumulação de riqueza invejável que a Companhia conseguiu, serviram de motivo para a expulsão dos jesuítas do Reino e, conseqüentemente, das colônias, pois segundo Azevedo (1976, p.45)

[...] alegava-se por toda parte que a Companhia de Jesus, havia perdido o antigo espírito de seu fundador, entrara em decadência, e que, dominada pela ambição do poder e de riquezas, procurava manejar os governos como um instrumento político, ao sabor de suas conveniências e contra os interesses nacionais.

Em Portugal, a penetração das novas ideias de cunho iluminista se deu a partir de ilustres personagens que residiam no exterior, pelo exercício de cargos diplomáticos ou pela fuga da Inquisição, entre outros estavam Dom Luís da Cunha, Luís Antonio Verney, Alexandre Gusmão e Sebastião José de Carvalho e Melo, mais tarde intitulado [Marquês de Pombal](#). (texto e links) Conhecidos como “estrangeirados”, por terem vivido muito tempo no exterior, sobretudo na França e na Inglaterra, estes ao incorporarem os ideais iluministas, que defendia o primado da racionalidade, viam na educação a alavanca do progresso econômico e social, com pressupostos contrários ao método e conteúdo curricular das escolas jesuíticas. Estes iniciam uma série de críticas à concepção de método e sistema educacional preconizado pelos jesuítas, aos quais consideravam retrógrados, e denunciavam o atraso econômico de Portugal como consequência desse ensino, considerado inadequado à formação do homem do século XVIII.

Estes, segundo Saviani (2007, p. 80),

defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes



da razão no mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que deveria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.”

Saviani (2007) afirma, ainda, que já no reinado de D. João V eram muitas as pressões por reformas no plano político, mas estas só encontraram respaldo com a subida de D. José I ao trono, em 1750, e a nomeação de Pombal como seu primeiro ministro. Após uma passagem como diplomata pela Inglaterra em 1744, Pombal segue em missão diplomática, agora na Áustria, de onde volta para Portugal trazendo na bagagem a experiência que a imperatriz Maria Tereza tinha lançado na Áustria no campo educacional, submetendo a instrução ao Estado e afastando-a da influência da Igreja.

Somente com a morte de D. João V e a ascensão de D. José I, em 1750, é que Pombal vai se integrar ao poder, primeiro como ministro responsável pela Secretaria do exterior e da Guerra, e mais tarde como secretário de Estado dos Negócios do Reino. Como ministro de D. José, reverteu em seu favor a catástrofe do terremoto que atingiu e destruiu Lisboa em 1755. Tomando medidas firmes e imediatas para a reconstrução da cidade, Pombal foi se firmando diante da nação, obtendo apoio e concentrando poder, para colocar em ação seu projeto modernizador, que tinha como objetivo principal eliminar a dependência do Reino português da Inglaterra.

A reforma pretendida por Pombal para a redenção de Portugal tinha como base o “despotismo esclarecido”, e previa o “desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem-



estar. (SCHWARCZ, citado por SAVIANI, 2007, p. 81),

Esse regime, de acordo com Saviani (2007, p. 81):

Subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central; enquadrou a nobreza eliminando os privilégios de nascimento; nobilizou os agentes da indústria e do comércio; neutralizou os conflitos de classe; extinguiu a Confraria do Espírito Santo da Pedreira ou Mesa dos Homens de Negócios (1755), criando a Junta do Comércio (1756) e a Aula do Comércio (1759); instituiu a política dos diretórios visando subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição, tornando-a um instrumento do Estado (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772).

Assim, para colocar em andamento a reforma necessária em Portugal, o Alvará de 28 de junho de 1759 determina o fechamento de todos os colégios jesuíticos, determinando a criação das aulas régias a serem mantidas pelo Estado. Pela primeira vez, o currículo, prescrito pelo Estado Monárquico, quebrou o monopólio da Igreja.

Também a Universidade de Évora, fundada e dirigida pelos jesuítas, também teve seu fechamento decretado.

Esse mesmo Alvará reforma os “estudos menores”, compostos pelo ensino primário e secundário, sendo que o direcionamento mais visível do documento estava no estudo das humanidades, portanto, focado nos estudos do ensino secundário. O documento trazia as “disposições relativas”



(SAVIANI, 2007, p. 82) ao diretor de estudos, que tinha ao seu encargo a supervisão do ensino e a apresentação de relatório anual sobre a situação do ensino e das sugestões para o adiantamento das escolas, bem como aplicar advertência aos docentes não cumpridores de suas obrigações, inclusive denunciando ao Rei os que incorriam na incidência do erro ou da desobediência para que se aplicassem penas mais severas. Cabia ainda ao diretor de estudos preservar a paz e extirpar as discórdias que porventura surgissem entre os professores.

O primeiro momento da reforma educacional pombalina, compreendido no período 1759-1772, teve como Diretor Geral de Estudos D. Tomás de Almeida, se tornou fundamental para estatizar os Estudos dessa primeira fase da reforma pombalina. D. Tomás foi o elo entre o governo, os Comissários de Estudos e os professores, sendo responsável pela implantação do conjunto das medidas governamentais para a reforma curricular: nomeação dos Comissários de Estudos, os livros permitidos às Aulas Régias, os concursos nacionais e exames para Professores Régios e Mestres Particulares.

Segundo Rosito (2002, p. 32),

As aulas, em sistema fechado, no sistema pedagógico jesuítico, passam a ter, com Pombal, certa abertura para que haja possibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas. As aulas que, no sistema jesuítico, eram ministradas em prédios escolares, passam a ser ministradas nas próprias casas dos Mestres. Os Professores Régios, professores oficiais, também podiam ensinar em seu próprio domicílio.

No início as aulas régias, também denominadas escola, cadeira ou simplesmente aula, caracterizam estudos avulsos ministrados por um



professor régio, isto é, autorizado e nomeado pelo rei, tais aulas podiam ser ministradas em salas alugadas, nos prédios das antigas escolas da Companhia de Jesus, ou mesmo na casa do professor.

Assim, tratando das aulas avulsas, o documento coloca as disposições relativas aos professores de gramática latina, de grego, de hebraico e de retórica. Obedecendo aos dispositivos do Alvará, a admissão dos professores régios se dava por concurso nacional, mediante um exame rigoroso prestado a uma junta nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos. Dessa forma, um edital foi lançado para o preenchimento das vagas de professor para as aulas régias, sendo analisados dados referentes à disciplina pretendida, experiência no magistério e submissão aos exames de capacitação e de conhecimentos na área escolhida.

O professor, com cargo vitalício, passa a ser um funcionário público, tendo sua remuneração e situação regulamentada por um estatuto. Ao se tornar professore régio, o professor perde sua identidade e passa a ser nominado pelo nome da sua disciplina: professor de Retórica, professor de Grego, professor de Gramática Latina. A reforma decretou, também, o livro para ensinar e a adoção das ações pedagógicas.

Saviani (2007, p. 89) afirma que “os primeiros professores régios [...] foram nomeados em 15 de agosto de 1759. E até 1761 o diretor-geral só conseguiu do rei a nomeação dos primeiros professores régios para a cidade de Lisboa, Coimbra, Évora e Porto. O ritmo de implantação da reforma estava sendo, pois, muito lento, conforme reconhecia o próprio diretor de estudos.”

De acordo com Rosito (2002, p. 131),

A legislação educacional determinava à rede de escolas, que deveria começar por Lisboa, o número de professores em cada província para as aulas de



Gramática Latina, assim como de Grego e Retórica. Classes Abertas significava ensino público. As aulas Régias caracterizavam-se com um certo grau de autonomia, não era necessário primeiro cursar Gramática Latina para depois cursar Retórica, como era no ensino jesuítico. A formação literária do ensino jesuítico caminhava passo a passo, começando pela sintaxe, gramática e linguagem, elementos que deveriam ser aprendidos com perfeição para cursar Retórica, visando à aquisição de uma perfeita oratória, com estética e eloquência. Na reforma pombalina, era concedida a liberdade para entrar na classe que se desejasse, sem ter que seguir uma graduação estabelecida a priori; no entanto, para o ensino universitário, era obrigatório ter cursado Aulas Régias: Gramática Latina, Grego e Retórica.

A reforma dos estudos maiores atingiu plenamente a Universidade de Coimbra, que antes da reforma era constituída pelas faculdades de Teologia, Cânones, Direito e Medicina. Após a reforma se juntam a essas faculdades as de Filosofia e Matemática.

A reforma atingiu as Faculdades de Teologia, Direito e Cânones, reduzindo a duração dos cursos e substituindo “as velhas cadeiras por nova, mas consentâneas com as exigências da época” (SAVIANI, 2007, p.91).

A Faculdade de Medicina teve a organização de seus estudos guiada por uma concepção bem mais moderna, dando-se ênfase nas ciências experimentais e nos exercícios práticos, articulados com “os estudos providos pelas Faculdades de Filosofia e Matemática, substituindo-se por esse caminho, o estudo livresco dos tratados de Galeno e Avicena, antes vigentes” (SAVIANI, 2007, p.91). As Faculdades de Filosofia e Matemática



é que deram o caráter mais moderno e iluminista à reforma dos estudos maiores. Conforme os estudos de Saviani (2007, p. 92-3), nelas os estudantes classificados como ordinários podiam desenvolver seus estudos em caráter “desinteressado” ou como preparação para a carreira profissional de nível superior, ou como obrigados, que necessariamente deveriam cursar a filosofia ou matemática, como disciplinas pré-requisitos das faculdades em que iam ingressar. Na Faculdade de Matemática ainda havia os voluntários que não estudavam a Matemática, nem como pré-requisito para entrada em outras Faculdades, nem como prática para a profissão, mas simplesmente para conhecer a disciplina ou parte dela.

Em síntese, os novos Estatutos gestados na reforma na Universidade de Coimbra:

substituíram as disputas escolásticas e o ensino verbalístico pelos estudos históricos nas Faculdades de Teologia, de Direito e de Cânones; em lugar do método de ensino baseado no estudo livresco expresso nos comentários dos tratados antigos, introduziram o método experimental, valorizando o contato alunos e doentes dos hospitais públicos no curso de medicina e instalando laboratórios de física e química associados a instrumentos científicos para demonstração prática. (SAVIANI, 2007, p. 91).

O desenvolvimento da sociedade burguesa, voltada para o modo de produção capitalista, é a mola propulsora para a remodelação dessas instituições e pela criação da Aula de Comércio e pelo Colégio dos Nobres. “A Aula de Comércio dirigia-se diretamente à burguesia mercantil. E o Colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando propiciar-lhe uma formação que permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade,



de base mercantilista, que se pretendia instituir” (SAVIANI, 2007, p. 103). No Colégio dos Nobres, a nobreza adquiria conhecimento das humanidades – latim, grego, retórica e filosofia; línguas estrangeiras – francês, italiano e inglês e estudos científicos – matemáticas, astronomia, física, álgebra, geometria, análise infinitesimal, cálculo integral, ótica, princípios de náutica, da arquitetura militar e civil e do desenho. Todo esse conhecimento visava retirar o nobre do ócio mantido pelos privilégios inerentes a sua posição social e integrá-lo às novas funções requeridas pela remodelação econômica, social e política que o país estava se ajustando.

Em Portugal, o centro da reforma educacional de Pombal foi a Universidade de Coimbra, ou seja, o ensino superior; o Brasil dependente, escravocrata, sem universidade, com uma imensa massa de analfabetos e poucos letrados, não suscitava nenhuma atenção para ser colocado no trilho da reforma.

Numa economia de base agrária, rudimentarmente praticada, e numa situação política de submissão colonial, que exigia um aparelho administrativo reduzido e pouco sofisticado, o próprio ensino da elite não era encarado como prioridade ou com especial cuidado. Isso vem à tona, como fato indiscutível, em meados do século XVIII, quando se deu a chamada Reforma Pombalina que atingiu Portugal e suas Colônias e abarcou os âmbitos econômico, administrativo e educacional. Dentre outras medidas, o marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, expulsou os jesuítas de todo o Império lusitano, desmontando o sistema de ensino montado em terras brasileiras. Enquanto em Portugal isso fazia parte de um projeto de reconstrução cultural e acabou desembocando na criação de um



sistema público de ensino, mais moderno e mais popular, entre nós foi a supressão pura e simples do sistema que havia. Nenhuma reforma cultural, nenhuma reforma educacional; parece que a sociedade brasileira tinha mais com que se preocupar e se ocupar.” (XAVIER, 1980, p. 48-49).

Assim, a ação de Pombal consistiu em expulsar os jesuítas, sem estabelecer nada para substituí-los, da data de sua expulsão até as primeiras medidas para a implantação de um sistema formal de ensino, de acordo com Romanelli (1997, p. 360), “transcorreu um lapso de treze anos.”

Azevedo (1976, p. 524) conclui que,

não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.

Nesse período sem educação formal, em que a reforma de Pombal delega ao Estado a responsabilidade de gerenciar a educação, mas que não há nenhuma manifestação do poder constituído da Metrópole em relação ao sistema educacional da Colônia, os brasileiros continuam a nascer, crescer e necessitar de educação e de instrução e então “em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmos princípios herdados do passado” (WEREBE, 1997, p. 26).

Não tendo mais a estrutura de ensino jesuítico e, abandonados pela reforma de Pombal, os brasileiros recorreram ao que foi possível. Ainda a Igreja se fazia presente na educação, seja na continuidade das escolas que já



estavam, mesmo no período jesuítico, a cargo de outras companhias religiosas como os franciscanos, beneditinos e carmelitas, seja na indicação dos bispos e padres, dos professores leigos ou não, muitas vezes improvisados, sobras de outras profissões ou, ainda, pelo exercício da docência dos próprios padres ou capelães de engenho. Percebemos que, apesar da expulsão dos jesuítas e da proibição do uso de seus métodos de ensino, na colônia, quem educou as novas gerações após a retirada dos integrantes da Companhia de Jesus e no aguardo das medidas da Metrópole foram pessoas formadas nos moldes da pedagogia jesuítica. Os ideais jesuíticos permaneceram no Brasil Colônia por um longo tempo na voz do vigário, do capelão de engenho e no professor leigo, não se modificando o ensino em suas bases: os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual.

Até 1759, as escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições dos usuários e Igrejas, por meio de doações. A partir de então, institui-se o tributo de subsídio literário, imposto por alvará régio e com vigência até o início do século XIX. Em 1772 uma ordem régia mandou estabelecer no Rio de Janeiro e nas principais cidades do Brasil aulas de Primeiras Letras, de Gramática, de Latim e de Grego, criando também no Brasil “subsídio literário”, imposto que deveria prover recursos necessários em Portugal e na Colônia.

Muitos problemas dificultaram a ação pombalina no Brasil, tais como demora da nomeação dos professores aprovados em exames, a falta de livros para a aplicação do novo método, as rivalidades entre os professores régios de Portugal e do Brasil, o pagamento dos professores eram baixos, seu valor dependia da localidade e dos conteúdos ministrados e recebiam de quatro em quatro meses, quando a remessa do dinheiro não atrasava. Além



disso, a distância dificultava a ação eficaz do diretor de estudos, atribuindo-se ao Vice-Rei do Brasil a incumbência de, anualmente, nomear um professor para visitar as aulas e informar sobre a instrução pública brasileira.

Entretanto, de acordo com Saviani (2007), as ideias e ideais da reforma de Pombal chegaram ao Brasil de dois modos: diretamente, por meio das leis e disposições régias e, indiretamente, pelos livros que aqui chegavam, pela cultura e literatura francesa que se expandia pelo mundo, pelo contato com pessoas que visitavam o Brasil ou das pessoas que saiam do Brasil e traziam os ares da cultura europeia influenciando a cultura, os escritores, os líderes e os pensadores. Porém, a maior repercussão da reforma chegava ao Brasil por intermédio da juventude brasileira que ia para a Universidade de Coimbra ou outra universidade da Europa para acabar seus estudos.

Aluno e professor da reformada Universidade de Coimbra, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho volta de Portugal em 1798, funda, em Pernambuco, no ano de 1800, o Seminário de Olinda e o Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, de acordo com os Estatutos criados por ele quando ainda estava em Portugal. O Seminário abria suas portas para leigos e para eclesiásticos e representou o primeiro estabelecimento brasileiro a aplicar, em nível um tanto elevado, a orientação da reforma educacional pombalina.

De acordo com Tobias (1986, p. 108),

Azeredo Coutinho conservara de modo equilibrado, a tradicional educação brasileira, literária e jesuítica, acrescentando-lhe, porém, um elemento novo, científico e pombalino. Era a aplicação equilibrada da reforma educacional do Ministro de D. José. Deste modo, ainda que conservando e intensificando a nascente aristocratização do ensino brasileiro, o currículo do



Seminário de Olinda, além das matérias tradicionais: Gramática, Latim, Retórica e Teologia, incluía Grego, Francês, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas e Naturais. A Filosofia, contudo, - não nominal e decorativamente, mas sim real e autenticamente – foi supressa, pois de acordo com a Reforma de Pombal, a Filosofia devia Evolução Histórica da Educação Brasileira: 1549-2010 reduzir-se à Lógica, especialmente à Física. E, assim, as Ciências Naturais sobretudo fizeram entrada no currículo e na filosofia da educação do Brasil. [...]. Notável a pedagogia humana e compreensivamente do inteligente bispo; exigia a compreensão para com o educando e tratamento humano para a com a criança. D. Azeredo Coutinho, com seu método humano e sua escola agradável, no Brasil de 1800, faz lembrar a pedagogia humana e a figura notável de Comênius, na Europa de 1700.

No Seminário de Olinda circulavam a filosofia de Descartes, as ideias liberais e ideais republicanos e democráticos do século XVIII, influenciando os jovens brasileiros na luta pela construção de um país mais democrático e motivando a Revolução Pernambucana e, indiretamente, a Independência do Brasil em 1822.

PERÍODO JOANINO

Com trezentos anos de existência, o Brasil chega, em 1800, com um sistema educacional praticamente inexistente, com algumas escolas primárias e raras escolas de ensino e nenhuma Universidade ou Faculdade.



De acordo com M. D. Moreira de Azevedo, “o historiador da educação nos três primeiros séculos do Brasil [...]”

Era deplorável nessa época a instrução pública no Brasil. A política despótica de Portugal não tolerava que houvesse tipografia alguma em sua Colônia da América, de sorte que o povo achava-se mesmo em estado como se nunca houvera inventado a imprensa. Raros eram os livros que circulavam, e não havia o menor gosto pela leitura. As escolas eram poucas e mal dirigidas; havia diminuta freqüência de alunos e geralmente as mulheres não aprendiam a ler. (in TOBIAS, 1986, p. 117).

Esse estado de coisas só foi alterado por uma intervenção externa, a ocupação de Portugal pelas tropas de Napoleão, o que força a fuga da Corte portuguesa para o Brasil, território colonial que oferecia as melhores condições para recebê-la.

Em 1806, controlando praticamente toda a Europa, Napoleão Bonaparte decreta o **Bloqueio Continental**, proibindo os países europeus de comercializarem com a Inglaterra, com a pretensão de isolá-la e arrefecer-lhe a economia, já que não a conquistara pela força militar.

Portugal se encontrava numa situação crítica nesse contexto europeu tão conturbado. De um lado, Napoleão exigia que Portugal fechasse seus portos aos ingleses, expulsasse o embaixador inglês de Portugal e confiscasse os bens dos súditos britânicos; de outro lado, os ingleses, representados pelo embaixador lorde Strangford, propunham a assinatura de uma Convenção Secreta, na qual a sede da monarquia portuguesa seria transferida para o Brasil, as esquadras portuguesas seriam entregues para a Inglaterra, os ingleses se instalariam na ilha da Madeira, ponto estratégico da luta contra



os franceses, concessão de um porto livre para os ingleses e assinatura de novos tratados comerciais entre os dois países, após a transferência para o Brasil.

D. João tentou manter-se neutro em meio às pressões, mas, em 1807, França e Espanha reuniram forças contra Portugal e, pelo Tratado de Fontainebleau, decidiram invadir Portugal e dividir entre si suas colônias. Neste mesmo ano, D. João assina a Convenção Secreta e desencadeia-se o inevitável, as tropas de Napoleão invadem Portugal, causando pânico geral.

Apoiado pelos ingleses (texto e link), D. João e toda a família real embarcaram, em novembro de 1807, para o Brasil, trazendo consigo mil pessoas da corte entre funcionários civis e militares pertencentes à nobreza e que constituíam todo o aparelho burocrático português, entre estes estavam ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, membros do exército, da marinha e do alto clero. Juntamente com esse séquito vieram todas as riquezas da Corte, obras de arte, objetos de museus, a biblioteca Real com mais de 60 mil livros, joias da Coroa e todo o dinheiro do tesouro português.

Acompanhados por navios ingleses, os portugueses tiveram uma difícil travessia, sofrendo com a falta de higiene, alimentação precária, doenças e um surto de piolho, mas conseguiram chegar ao Brasil em janeiro de 1808. Uma parte da corte ancorou no Rio De Janeiro, enquanto Dom João chegou na Bahia, porém em março o príncipe regente resolve ir para o Rio de Janeiro. Mas o Rio de Janeiro não tinha uma estrutura para, de uma hora para outra, abrigar a grande quantidade de pessoas que chegara de Portugal, então se desapropriaram muitas propriedades para acomodar a numerosa corte, simplesmente tomando os imóveis das pessoas em nome



do Príncipe regente. Assim, o Brasil ficou sendo o novo centro do Império Português.

Mas não era só o Rio de Janeiro que não estava preparado para receber a Família Real, pois a realeza chegou a uma Colônia atrasada e culturalmente relegada, sendo necessário implantar medidas para criar uma infra e uma superestrutura que realmente pudesse acomodar um reinado, pois a situação se invertera, de agora em diante todas as decisões e ordens reais saíam da Colônia para todo o reinado.

A partir de então, o Brasil passa a viver uma transformação econômica, cultural, política e educacional, prescritas em decretos, cartas régias, decisões e ordens de D. João VI, em que se destacam: a abertura dos portos às nações amigas, chegando ao fim o monopólio português, a transferência da capital do Brasil e de Portugal, de Salvador para o Rio de Janeiro, deslocando-se o centro de cultura e da educação brasileira do nordeste para o centro do Brasil; a criação do Banco do Brasil, do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Em 1815, o Brasil é elevado à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves.

Em 1816, o Brasil recebe a Missão Artística Francesa. Liderada por Joachim Lebreton, secretário recém destituído do Institut de France, fez-se acompanhar pelo pintor histórico Debret, pelo paisagista Auguste Taunay, pelo arquiteto Grandjean de Montigny e pelo gravador de medalhas Pradier, com o objetivo de fundar a primeira Academia de Arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, fundada em 1820, com o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil.

No campo educacional, havia tudo para se criar e, com urgência, precisava-se de oficiais, médicos, engenheiros. De acordo com Tobias (1986, p. 118):



Se o rei se preocupava e plantava escolas, não era diretamente por amor à cultura em si, nem por amor à educação e nem tampouco por amor à educação brasileira; simplesmente era por interesse seu e por interesse de Estado; antes de mais nada, eram finalidade e preocupação desmesuradamente profissionalizantes e utilitárias. A finalidade, por conseguinte, da educação de D. João VI era de formar, não o homem, não o brasileiro, mas sim exclusivamente o profissional, sobretudo o profissional de que então mais urgentemente necessitava: o oficial, para defender a nação, a corte e o rei; o médico, para cuidar da saúde de todos e o engenheiro, sem o qual as Forças Armadas não poderiam andar e nem o rei nada fazer.

É diante destas necessidades que o aparato educacional brasileiro vai se delineando, com o surgimento dos primeiros cursos superiores, sem uma estrutura de universidade, baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional técnico. De caráter imediatista e profissionalizante, o ensino superior brasileiro nasce longe, dissociado da pesquisa, da Filosofia e das ciências da investigação. Hilsdorf (2006, p. 36) afirma que, “sob essas diretrizes foram criadas várias aulas avulsas de níveis médio e superior para formar os quadros superiores da política e da administração da Coroa portuguesa sediada na colônia.”

A primeira Faculdade brasileira, criada por D. João VI, foi a Academia Real Militar (depois transformada em Escola Militar de Aplicação) que, juntamente com a Real Academia da Marinha, formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. Também são criados os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia, que foram o embrião das primeiras Faculdades de Medicina, os cursos de Agricultura, Economia, Química,



Desenho Técnico, Comércio, Matemática, Serralheiros, espingardeiros e oficiais de lima e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios.

Nesse período vicejam decretos e decisões “criando escolas, academias, tipografias, cadeiras e provimentos” (TOBIAS, 1986, p. 119). Entretanto, pouco se fez pela educação do povo e pela ampliação da escola elementar e média do Brasil, pois as instituições de ensino privilegiaram a formação da classe superior, negligenciando a maioria da população, que tinha, sobretudo, necessidade de ensino primário. Este movimento contribuiria também para europeizar o sistema de valores e a expressão cultural da classe abastada, gerando uma educação literária destinada à manutenção e à formação de uma elite atraída pelos títulos de “bacharel” e “doutor” (MESQUIDA, 1994, p. 53).

Continuava a vigorar o sistema de aulas régias, os professores das diversas ordens, os mestres particulares contratados pelas famílias e a aprendizagem das atividades produtivas, como costura, marcenaria, manufatura, ferreiro, entre outras.

Veiga (2007, p. 143-4) relata que importantes debates ocorreram nessa época em torno da sistematização da instrução pública no Brasil, o que fez com que D. João VI ordenasse ao seu ministro a elaboração de um plano de instrução. Este delegou a tarefa ao militar e bacharel em matemática, Francisco Stockler, que em 1816 apresentou o “Projeto sobre o estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil. Entretanto, D. João VI decidiu-se por um sistema menos dispendioso e mais racional: o **ensino mútuo**.” Esse modelo já era praticado em Portugal, tinha a recomendação da imprensa brasileira, com jornalista radicado em Londres, para a sua implantação em todo o Reino e contava com divulgações na França, de suas vantagens. Consistia em instruir um número máximo de alunos com um número mínimo



de professores, visto que para ministrar aulas a 500 alunos seria necessário um professor, que escolhendo dez alunos mais inteligentes – os decuriões, os instruíam e estes repetiam o conteúdo às classes de 50 alunos – os decúrias.

A vinda da família real para o Brasil proporcionou um governo tirânico para o povo português, sob o comando do inglês Beresford, desembocando em uma grande crise econômica e descontentamento do povo, servindo de estopim para a Revolução Liberal do Porto, que derrubou a junta governativa chefiada por Beresford e convocou as Cortes Gerais Extraordinárias Constituintes da Nação Portuguesa, cuja tarefa seria a constitucionalização do país, a expulsão de Beresford e o retorno de D. João. As Cortes exigiam, ainda, como medida de recomposição da economia portuguesa, o restabelecimento do monopólio do comércio sobre o Brasil, ou seja, o retorno do Pacto Colonial.

Assim, pressionado pelas Cortes Portuguesas, em 1821, D. João VI retorna a Portugal e entrega a seu filho D. Pedro a regência do Brasil.

PERÍODO IMPERIAL

As pretensões de recolonização do Brasil por Portugal estavam expressas nos decretos que procuravam enfraquecer o poder de D. Pedro e forçá-lo a retornar a Portugal, mediante a anulação dos poderes político, administrativo, militar e judicial do príncipe regente.

Dentro do Brasil as forças pró e contra a Independência foram se configurando em agrupamentos políticos, classificados por Hilsdorf (2006, p. 41-2) como o partido português, composto de militares e comerciantes



portugueses, cujo pensamento depositava a soberania no rei e o objetivo estava na reconversão do Brasil à situação de colônia; o partido radical, composto “de pequenos comerciantes adeptos do livre comércio, artesãos, funcionários públicos, padres, advogados, jornalistas e letrados”, acreditando que a soberania estava no povo, reivindicava

reformas políticas do tipo descentralização político administrativa, federação das províncias e sufrágio universal, além de reformas sociais, como a abolição, trabalho livre e divisão de terras (reforma agrária) com extinção de latifúndios e, o partido brasileiro, composto de grandes proprietários de terras, comerciantes ingleses, portugueses adeptos do comércio livre, a alta administração, jornalistas e outros letrados, cujo programa é liberal-conservador, ou seja, aplica o princípio liberal dos direitos individuais à preservação da propriedade escrava, o que mantém a ordem social escravista. Para eles o Soberano é a lei, ou seja, a Constituição. Defendem a independência da colônia, a monarquia constitucional e centralizada da Igreja oficial (com a manutenção do regalismo) e o sufrágio indireto censitário, de base econômica. (HILSDORF, 2006, p. 42).

Quando, em 1821, ficou claro o projeto das Cortes Portuguesas de impor novamente ao Brasil a condição de colônia, os radicais liberais se uniram ao chamado Partido Brasileiro no esforço de manter D. Pedro no Rio de Janeiro, passando então a defenderem a independência regida por uma monarquia constitucional.

Desta forma, praticamente sem a participação popular, a Independência acontece com o apoio e a vitória do “partido brasileiro” de linha moderada,



representando as ideias da aristocracia rural, da classe senhorial que entrava em sintonia com o capitalismo europeu e que também trazia consigo os ensinamentos da Universidade de Coimbra reformada, voltados para o pragmatismo. Fica estabelecida, no Brasil, uma monarquia unificada e centralizada e um liberalismo não democrático, onde se preserva o sistema escravista e “se altera a superestrutura político-jurídica, mas não a infraestrutura econômico-social.” (HILSDORF, 2006, p. 43).

Após a proclamação da Independência, impunha-se a tarefa de dar sustentação jurídico-administrativa ao nascente país e o primeiro passo constituiu-se na elaboração e promulgação de uma Constituição. Em junho de 1823, D. Pedro convocou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa e destacou a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública.

Durante os debates na Assembleia Constituinte, os deputados muito discursaram em favor da formação de homens livres e hábeis para os empregos do Estado, da disseminação da educação popular como pressuposto básico de riqueza e libertação e ainda sobre organização da educação nacional. Entretanto, ao ser dissolvida a Assembleia, em novembro de 1823, apenas um projeto da Comissão de Instrução que criava duas Universidades, a de São Paulo e a de Olinda, estava aprovado e nem mesmo este projeto chegou a ser promulgado.

A **Constituição outorgada em 1824**, que durou todo o período imperial, de orientação liberal, mas não democrática, [...] assegurava direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e de direitos políticos (de voto) aos brasileiros brancos que tinham, no mínimo, renda de 100 mil réis anuais: quem é “coisa”



não tem direitos, quem é “povo” ou “plebe” tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda. Considerando a questão do ângulo do princípio liberal proclamada de igualdade, essa repartição mostrava-se enormemente restritiva, pois, na época, três quartos da população compunha-se de escravos e de grande parte do restante era de brancos livres e pobres. Assim, é uma lei liberal moderada que constitui como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida. Que ordem? A ordem social escravagista e a ordem política liberalconstitucionalista. (HILSDORF, 2006, p. 44).

Em termos de educação, a Constituição destacava, no inciso 32 do último artigo, o 179, do último título, o VIII, com respeito à educação: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, e o 33, que dispunha “sobre os colégios e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes [...]” (FÁVERO, 2005, p. 53).

Fávero afirma que:

Os direitos e garantias, especificamente os direitos à educação, atendiam diretamente às reivindicações dos liberais de Portugal, onde D. Pedro empenhava-se em manter o direito à sucessão de D. João VI. A gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado. (2005, p. 53).



Nessa Constituição assegurava-se, pelo menos, o princípio da gratuidade da instrução primária e o ensino das ciências e das artes em colégios e universidades, sendo que a sua regulamentação deveria acontecer pela legislação ordinária, o que fez com que se atribuísse à Assembleia Geral a competência para legislar sobre todas as modalidades e níveis. Entretanto, nos dez anos entre a outorga da Constituição e o Ato Adicional à Constituição, apesar das inúmeras discussões em torno da educação popular, das denúncias de falta de recursos, da escassez de escolas e de criação de aulas e da proposta do projeto educacional, articulado por Januário Cunha Barbosa (deputado liberal-radical), criando um sistema nacional de educação escolar distribuído em quatro graus (pedagogias, liceus, ginásios e academias), o que vai se concretizar em Lei, em 15 de outubro de 1827, é a proposta apresentada pela Comissão de Instrução Pública, determinando a criação de escolas de primeiras letras ou pedagogias em todas as cidades.

A Lei de 1827, a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil aprovada pela Assembleia Legislativa, determinava que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas; deve ser ensinado a “ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática dos quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana”; e que se desse preferência, no ensino de leitura, a temas sobre a Constituição do Império e História do Brasil (FÁVERO, 2005, p. 58). Em seus artigos 4º e 5º, a Lei vai



tornar obrigatória e legal a adoção do método e da forma de organização preconizados pelo ensino mútuo. Analisando a Lei em seu conjunto, Saviani (2007, p. 126-8) afirma que:

Essa primeira lei de educação no Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso a rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária [...]. Estava, também, em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país.

De acordo com os relatórios do Ministro do Império, Lino Coutinho, de 1831 a 1836, demonstrava a precariedade do ensino elementar no país e denunciava o pouco alcance da Lei de 1827, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros



didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país.

Podemos observar, nos relatórios do ministro, que o entusiasmo inicial com a instrução popular esbarrava não somente nas condições reais do país, mas no discurso ideológico do governo, que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores.

Após a abdicação e partida para a Europa de D. Pedro, em 1831, no Brasil havia um descontentamento generalizado com a centralização de poder na mão do Imperador, movimentando uma tendência à monarquia federativa e descentralizadora. É dentro deste contexto que se promulgou, em agosto de 1834, o [Ato Adicional à Constituição](#), descentralizando os assuntos da política e, por extensão, da educação. Pelo Ato Adicional, se instituiu as Assembleias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento, e, desde que estivesse em harmonia com as imposições gerais do Estado, caber-lhes-ia legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local; legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover o ensino de primeiras letras e os cursos de formação de seus professores e a Assembleia Geral e os ministros do Império assegurariam a legislação e manutenção do ensino superior e das aulas da capital do país. No ensino secundário houve uma

pseudo descentralização, isto é, entregando-o aparentemente às províncias, mas, de fato, para



controlar a procura pelos cursos superiores, mantendo-o todo o tempo sob o controle do poder central. Para conseguir este resultado, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio Pedro II (1837), na Corte, e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias – como era o caso do Pedro II – obrigando os alunos deles a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores.

Sem a equiparação dos seus estabelecimentos ao colégio da Corte, as províncias abandonaram seus liceus e ginásios, desobrigando-se do ensino secundário [...] (HILSDORF, 2006, p. 47).

A partir de então, durante esse período, por conta da descentralização, as províncias, para atenderem a demanda de docentes, publicam os decretos para criação das primeiras escolas normais no Brasil, com o objetivo de preparar professores para oferecer a instrução de primeiras letras. A primeira escola normal do país surgiu, em 1835, em Niterói e sua função inicial era o ensino do método Lancaster.

No entanto, criado pelo governo do Império, o [Colégio Pedro II](#) era frequentado pela aristocracia e ofertava o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Considerado uma escola modelo para as demais no país, o curso secundário aí oferecido estava organizado de modo regular e seriado de estudos literários e científico, preparatórios aos cursos superiores e às carreiras comerciais e industriais, sendo conferido, ao seu concluinte, o grau de bacharel em Letras. “Até 1837, os estudantes de outras províncias necessitavam se deslocar até o Rio de Janeiro para



realizar as provas, já que o colégio sediava as bancas. A partir de então uma lei autorizou a realização de exames nas respectivas províncias.” (VEIGA, 2007, p. 186).

O grau de bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas, e mais tarde, também em Ciências Físicas e Naturais se conferia na antiga Escola Militar, na Escola Central (1858) que dela derivou, e na Escola Politécnica em que se transformou, em 1874, a Escola Central, e em cuja organização se mantinham cursos gerais, sem aplicação imediata, de ciências físicas, matemáticas e naturais. (AZEVEDO, 1976, p. 78)

De caráter propedêutico, preparatório para o ingresso no ensino superior, o ensino secundário oficial se resumia a poucos estabelecimentos, sendo o mais importante o Pedro II, o que favoreceu a propagação de colégios e institutos particulares de ensino secundário. Tais estabelecimentos se mostravam mais “progressistas e adiantados, quer sob a inspiração direta dos seus fundadores, quer pela ação de professores contratados na Europa ou recrutados entre os melhores elementos do magistério nacional e entre os homens mais cultos das ‘colônias’ estrangeiras.” (AZEVEDO, 1976, p. 99).

Diante de uma sociedade escravagista e autoritária, a presença do Estado no período imperial, em relação à educação, teve pouca significação, pois o governo central retirou de sua competência o cuidado com o ensino primário e secundário, transferindo essa tarefa às províncias que não tinham condições estruturais e financeiras para concretizarem a implantação desses ensinamentos. Fica evidente a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas na prática não se concretizava e, da



descentralização do ensino, já que o governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores.” (NASCIMENTO, 2004, p. 95).

Relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de provinciais confirmam a situação de precariedade do ensino e a lentidão aplicada aos procedimentos quanto à instrução pública. Críticas surgiam em relação à falta de recursos humanos e à precariedade de preparo e de dedicação profissional dos atuantes, a baixa remuneração dos professores, a ineficácia do método lancasteriano (sobretudo a estrutura física inadequada para a aplicação do método) e a ausência de fiscalização por parte das autoridades.

Esse estado de coisas enseja a necessidade de uma ampla reforma de ensino no Segundo Reinado. Sob a regência de D. Pedro II, o Brasil teve duas reformas educacionais: a de Couto Ferraz e a de Leôncio Carvalho. Luiz Pedreira de Couto Ferraz, ministro do Império, estabeleceu o Decreto 1.331-A em 17 de fevereiro de 1854, aprovando o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, em que tratava da instrução pública primária, da inspeção escolar, da regulação das escolas particulares e do regime disciplinar dos professores e diretores de escolas.

Apesar de estar dirigida ao município da Corte, a reforma de Couto Ferraz se estende também às províncias, especialmente no que tange às informações que os Presidentes de províncias deveriam remeter ao inspetor geral, a obrigatoriedade do ensino, com a estipulação de multa aos pais que não garantissem o ensino elementar aos filhos, tanto no município da Corte quanto nas províncias.

De acordo com Saviani (2007, p. 131-4), a concepção pedagógica



que orientou a reforma se revelava centralizadora, pela amplitude das competências atribuídas ao inspetor geral e pelo grau de subordinação dos delegados de distritos a este; a finalidade da escola estava calcada nos ideais iluministas; a organização dos estudos dividia-se em escola primária com duas classes e instrução secundária ministrada no Pedro II. A reforma, pela descrença do seu organizador na eficiência da Escola Normal, propunha a contratação de professores adjuntos, que seriam formados na prática, ou seja, alunos das escolas públicas com mais de 12 anos se submetiam a um concurso geral e, uma vez aprovados, adentrariam a escola como auxiliares por um período de três anos, sendo examinados a cada ano e, uma vez aprovados, após os 18 anos, substituiriam os professores em seus impedimentos e poderiam ser contratados como professores públicos.

Na prática, esta reforma teve pouca efetividade, “nenhuma de suas disposições introduziu no sistema qualquer inovação de vulto nem fez infletir de sua linha dominante, literária e acadêmica as formas de nossa educação” (AZEVEDO, 1976, p. 105).

Em 1879, foi instituída a reforma de Leôncio de Carvalho, que pelo Decreto 7.247 de 19 de abril, reformou o ensino primário, secundário e superior. A essência da reforma está na liberdade de ensino, o que possibilitou o surgimento de colégios protestantes e positivistas. A este princípio está ligado o ideário pedagógico baseado no higienismo, transportando o discurso médico para a fala dos educadores e intelectuais da época.

Saviani (2007, p. 137-8) destaca que, consoante com a reforma Couto Ferraz, esta reforma mantém a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, a assistência aos alunos pobres, a organização do ensino primário em dois graus e o serviço de inspeção. A ruptura maior com a reforma anterior está na regulamentação do funcionamento das Escolas Normais – currículo,



nomeação dos docentes, órgão dirigente e remuneração de funcionários. A inovação da lei está na criação de jardins-de-infância para crianças de 3 a 7 anos, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal, regulamentação do ensino superior, permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios de Escolas ou Faculdades do Estado, faculdades de direitos e de medicina. Além do município da Corte, a reforma de Leôncio Carvalho atingiu de maneira mais intensa as províncias. Na questão pedagógica, a reforma sinalizou para a adoção do método intuitivo, evidenciado pela orientação da disciplina “prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” do currículo da Escola Normal e “noções de coisas” do currículo da escola primária. (SAVIANI, 2008, p. 16).

Segundo Azevedo (1976, p. 107), “faltava solidez à própria base dessas iniciativas oficiais, que limitadas ao ensino superior do Império e ao ensino primário e secundário da Corte, eram como empresas que se propusessem a levantar, sobre velhos alicerces de pouca profundidade, uma larga e pesada construção.”

Esse conjunto de medidas tímidas e fragmentárias, sem nenhum plano de conjunto, fazem com que, ao findar o Império no Brasil, já no limiar do século XX, o panorama educacional se apresentasse sem a implantação de um sistema de instrução pública, com poucas instituições escolares, com apenas alguns liceus provinciais nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades e cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país, com alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, políticos e jornalistas).



Na sociedade imperial brasileira, marcada pela economia latifundiária e escravista, e à qual não interessava a educação popular, destaca Azevedo (1976, p. 80) que se desenvolveu:

Essa educação do tipo aristocrático, destinada antes à preparação de uma elite do que a educação do povo, [...], seguindo, sem desvio sensível, as linhas de sua evolução, fortemente marcadas pelas tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão. O tipo de cultura que se propunha servir, não se explica apenas pela tradição colonial, de fundo europeu, que de certo modo o preparou, mas se liga estreitamente às formas e aos quadros da estrutura social que persistiram por todo o Império. De fato, com a mudança do estado político, de colônia para nação, e com a fundação, em 1822, da monarquia constitucional, não se operou modificação na estrutura da sociedade, que se manteve, como na Colônia, organizada sobre a economia agrícola e patriarcal, de base escravocrata, desde os engenhos de açúcar no Norte, até as fazendas de café no Sul, já pelos meados do século XIX, em pleno desenvolvimento. Nesse regime de educação doméstica e escolar, próprio para fabricar uma cultura anti-democrática, de privilegiados, a distância social entre os adultos e as crianças, o rigor da autoridade, a ausência da colaboração da mulher, a grande diferença na educação dos dois sexos e o predomínio quase absoluto das atividades puramente intelectuais sobre as de base manual e mecânica, mostram em que medida influiu na evolução de nosso tipo educacional a civilização baseada na escravidão.



PALAVRAS FINAIS

Do Brasil Colônia ao Brasil Império o que tivemos foi um acúmulo de déficits no campo educacional. Do Brasil solapado política, econômica e culturalmente pelo colonizador, resultou um país cuja sociedade estava alicerçada na família patriarcal, na economia latifundiária, escravista, agrário-exportadora dependente e, na política, subordinada à Metrópole e, na fase da Independência, subordinada a uma monarquia constitucional, que não teve condições materiais e ideológicas para estabelecer um sistema nacional de educação.

Nessas condições, o abismo enorme que se abriu entre a classe senhorial e o restante da população fazia com que a primeira detivesse as formas de organização e de expressão que o poder lhe permitia para manter a ordem interna e coadunar-se com a ordem externa. Isso está refletido pela vinculação da educação a este contexto, inicialmente com os jesuítas que implantam uma educação distanciada “dos problemas relativos à realidade imediata” (RIBEIRO, 1995, p. 27), quer seja do tipo de sociedade que está se formando, quer seja da realidade do Brasil frente ao colonizador e, mais tarde, na fase da independência, demonstrada nas “incoerências entre os objetivos educacionais proclamados e o encaminhamento das propostas de efetivação dos mesmos, com a inadequação das medidas legais que daí resultaram em relação às condições objetivas de efetivação.” (XAVIER, 1980, p. 131).

Da educação jesuítica às leis e reformas do Império, a escola elementar foi tratada com descaso e o ensino primário foi considerado inicialmente sem necessidade imediata, visto que o Brasil estava composto pela elite que recebia educação básica em casa, pelos índios, que recebiam instrução rudimentar



para a catequização, pelos escravos que eram considerados apenas como “peças” e, por uma pequena parcela de brancos livres que, na sua maioria, utilizava-se da aprendizagem direta dos ofícios. Para além dos jesuítas, o ensino primário, por conta da falta de destinação orçamentária propícia e de ser deixado aos cuidados das instabilidades políticas e administrativas das províncias, não prosperou e o pouco que o fez, foi em meio a uma série de deficiências quantitativas e qualitativas.

O mesmo não ocorreu com o ensino secundário e o superior. O primeiro, com a finalidade primordial de base e preparação para o ensino superior, foi a preocupação maior dos estudos jesuíticos e, já no Império, cresceu muito rapidamente nas mãos da iniciativa privada e oficialmente criou-se um modelo padrão de ensino secundário, o Colégio Pedro II, destinado à formação da elite do país, pois além de ministrar uma educação aristocrática, era o único que habilitava para o ingresso nas faculdades, “o que obrigava os alunos de outros estabelecimentos a prestarem os exames preparatórios com base no seu currículo padrão, para serem admitidos no ensino superior.” (XAVIER, 1980, p. 134-5).

O ensino superior, por mais interessar à classe dirigente, foi o que mais proliferou nesse período. Iniciado nos colégios jesuíticos com o curso de Ciências Sagradas ou Teologia, instalado de modo inconcluso no período joanino, com cadeiras e aulas avulsas para a formação de profissionais necessários para a instalação do Reino no Brasil e, deixado a cargo do poder central pelo Ato Adicional de 1834, foi o nível que mais recebeu atenção, mas que não se concretizou em uma Universidade.



Testando seus Conhecimentos

1) Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil sob o comando de Manuel da Nóbrega, juntamente à armada do governador-geral Tomé de Sousa, em 29 de março de 1549. Quanto aos objetivos dos missionários da Companhia de Jesus em terras brasileiras assinale a resposta correta:

a) Catequizar os indígenas, os filhos dos colonos, os negros e também os filhos do Senhor de Engenho. Procurando tratá-los com igualdade, sem diferenciação de classe social;

b) O projeto educacional dos jesuítas tinha como principal objetivo formar o bom cristão, porém, eram extremamente tolerantes com os costumes e rituais indígenas;

c) Tinham como principal objetivo converter o índio à fé católica e inserir os costumes europeus no Novo Mundo. A base da cultura indígena foi destruída em nome dessa missão;

d) Educar os índios, os filhos dos colonos e dos Senhores de Engenho. Dessa forma, eles poderiam se preparar para a vida Eclesiástica.

2) A organização político-econômica do início da colonização do Brasil deu origem à apropriação do solo por poucos. Assinale a alternativa correta quanto as características dessa organização:

a) A ausência do comércio internacional, aliada ao trabalho escravo e economia voltada para o mercado interno;

b) Uma economia de subsistência, trabalho livre, convivendo com forte poder local descentralizado;

c) Ao lado do trabalho servil, uma administração rigidamente centralizada;

d) Uma economia escravista, monocultura, de grandes latifúndios e com a produtividade colonial voltada para o mercado externo.



3) Em 1750 e 1777, o Marquês de Pombal desenvolveu uma administração inovadora em muitos aspectos. Assinale a alternativa correta em relação aos principais objetivos da administração de Pombal.

a) Fortalecimento do poder real, racionalidade na administração e libertação econômica de Portugal em relação à França;

b) Fortalecimento do poder real, racionalidade na administração e libertação econômica de Portugal em relação à Inglaterra. Essa reforma tinha como base as ideias do Despotismo Esclarecido, com forte influência da Igreja;

c) Desenvolvimento da Administração colonial, racionalização do poder real e libertação econômica de Portugal em relação à Espanha;

d) Fortalecimento do poder real, racionalidade na administração e libertação econômica de Portugal em relação à Inglaterra. Essa reforma tinha como base as ideias do Despotismo Esclarecido, influência do Iluminismo.

4) A vinda da Família Real para o Brasil em 1808, provocou uma série de mudanças. Uma sequência de eventos importantes ocorreu no período de 1808 – 1821. Assinale a alternativa correta que destaca alguns desses eventos.

a) Criação do Banco do Brasil, do Museu Real, do Jardim Botânico, da Imprensa Régia, a transferência da capital do Brasil e de Portugal, de Salvador para o Rio de Janeiro e a criação da primeira faculdade a Academia Real Militar e a Real Academia Marinha;

b) Criação do Banco do Brasil, do Museu Real, do Jardim Botânico, dos cursos médicos, a transferência da capital do Brasil e de Portugal, do Rio de Janeiro para Salvador e a criação da primeira faculdade, a Academia Real Militar e a Real Academia Marinha;

c) O grande desenvolvimento econômico de Portugal após a vinda de D. João, uma vez que cessaram as despesas de manutenção do rei e de sua família;

d) O fim do comércio de escravos no Brasil, porque a Inglaterra decretara, em 1806, a proibição do tráfico de escravos em seus domínios.



5) A emancipação política brasileira é um processo que se iniciou bem antes de 1822. Sobre o processo de independência a única alternativa correta é:

a) O dia do Fico não é a causa da ruptura entre brasileiros e portugueses. Ao insistir em ficar D. Pedro I assumia a defesa dos interesses de Portugal no Brasil;

b) Uma das causas da independência foi a defesa do projeto das Cortes Portuguesas em impor novamente ao Brasil a sua antiga condição de colônia. A determinação das Cortes, em fins de 1821, para que Pedro I retornasse a Portugal somente acelerou o processo;

c) O ato da independência era desnecessário. Em maio de 1822 o rei de Portugal anuiu a ordem de Pedro I de não aceitar os decretos vindos das Cortes de Lisboa;

d) Após o ato da Independência o panorama educacional se apresentou com a implantação de um sistema de instrução pública de qualidade, com liceus, colégios privados e cursos nomais de quantidade satisfatória.

6) O Ratio Studiorum sistematizou toda a organização administrativa e pedagógica dos Colégios Jesuíticos. Sobre ele é correto afirmar (Assinale apenas uma alternativa correta):

a) O Ratio Studiorum direcionava todas as ações educacionais dos padres da Companhia de Jesus. Os jesuítas não se importavam com o contexto da aplicação e as peculiaridades de cada local;

b) O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de Platão;

c) Na educação jesuítica estava reunido o ideário greco-romano. Do pensamento grego extraíam a intelectualidade e a ciência; do pensamento romano o direito e a moral. Assim, a ciência se sobrepõe sobre a fé;

d) Os jesuítas tornam-se um empecilho ao avanço das sociedades em que estavam fixados, pois eram inimigos das novas ideias e do florescer das Ciências. Com a chegada da família Real, em 1808, eles são expulsos do território brasileiro.



7) Uma das medidas da Reforma Pombalina foi a instituição do Alvará de 1759 determinando o fechamento de todos os colégios jesuítas. O Estado Monárquico passou monopolizar a educação. Sobre a Reforma Pombalina dos “estudos menores”(ensino primário e secundário) assinale a alternativa correta.

a) As aulas régias ou avulsas eram ministradas por um professor régio, autorizado e nomeado pelo rei. Tais aulas deveriam ser ministradas somente em prédios alugados pelo Estado;

b) A admissão dos professores régios acontecia por meio de uma escolha rigorosa do Rei, na qual eram analisados os dados referentes à disciplina pretendida, experiência no magistério e capacitação na área escolhida;

c) As aulas eram caracterizadas por estudos avulsos, com a possibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas. As aulas passam a ser ministradas em prédios escolares ou na casa dos professores. Os professores passam a ser admitidos por concurso nacional;

d) O ritmo de implantação da Reforma Pombalina ocorreu com muita rapidez tanto em Portugal como no Brasil. Foi um sistema pedagógico eficaz em sua organização e acompanhado de medidas imediatas.

8) Com a chegada de D. João VI e toda a Família Real em 1808 o aparato educacional brasileiro vai se delineando. Tudo estava ainda para ser feito. Necessitava-se com urgência do oficial, do médico e do engenheiro. Sobre esse momento da História da Educação Brasileira é correto afirmar (Assinale apenas uma alternativa correta):

a) De caráter imediatista e profissionalizante, o ensino superior brasileiro nasce ligado à pesquisa, à Filosofia e as ciências;

b) A primeira Faculdade brasileira, criada por D. João VI, foi a Academia Brasileira de Letras e Filosofia. Também foram criados cursos médicos-cirurgião do Rio de Janeiro e da Bahia;

c) Ocorreram nessa época intensos debates em torno da instrução pública, o que fez com que D. João VI ordenasse ao seu ministro, Stockler, a elaboração de um plano de instrução. Concluída a elaboração e apesar de ser considerado muito dispendioso, acabou sendo aceito por D. João. Esse sistema ficou conhecido como “ensino mútuo”;

d) A primeira Faculdade brasileira, criada por D. João VI, foi a Academia Real Militar, que juntamente com a Real Academia da Marinha formavam os engenheiros civis. Também foram criados cursos médicos-cirurgião do Rio de Janeiro e da Bahia.



9) A Lei de 1827, a primeira Lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil determinava que: “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Sobre as principais características dessa Lei assinale a alternativa correta:

a) Esta lei estava em sintonia com os principais ideias da época, isto é, ao difundir o acesso aos rudimentos do saber em todos os povoados estaria afastando a ignorância. Adotou como método o ensino mútuo, esperando atingir rapidamente e a baixo custo maior número de alunos;

b) Esta lei estava em sintonia com os principais ideias da época, isto é, ao difundir o acesso aos rudimentos do saber em todos os povoados estaria afastando a ignorância. Ideal consoante com as ideias do Romantismo. Adotou o método de ensino com base nas ideias de Comenius;

c) Esta lei estava em sintonia com os principais ideias da época, isto é, ao difundir o acesso aos rudimentos do saber em todos os povoados estaria afastando a ignorância. Adotou o método de ensino com base nas ideias de Dewey;

d) A Lei de 1827, a primeira Lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, foi apresentada pela Comissão de Instrução Pública, porém, não foi aprovada pela Assembleia Legislativa.

10) Após a partida para a Europa de D. Pedro, em 1831, no Brasil havia um descontentamento generalizado com a centralização de poder nas mãos do Imperador. É dentro deste contexto que se promulgou, em 1834, o Ato Adicional à Constituição descentralizando os assuntos da política e também da educação. Sobre o Ato Adicional e suas consequências para a educação é correto afirmar (Assinale apenas uma alternativa correta):

a) Pelo Ato Adicional, se instituiu as Assembleias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento. A descentralização propiciou que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias;

b) Considerado uma escola modelo para as demais no país, o curso secundário do Colégio Pedro II estava organizado de modo a oferecer vagas aos alunos de todas as classes sociais;

c) O Colégio Pedro II (1837), na Corte, impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias. O Colégio Pedro II obrigava os alunos dos colégios das províncias a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores;

d) O Estado Imperial teve grande importância em relação à educação, principalmente por ter transferido essa tarefa às províncias que tinham mais recursos que o governo Imperial.



A educação da Primeira República ao advento do Regime Militar

PRIMEIRA REPÚBLICA

Uma série de transformações na sociedade brasileira, já no final do período imperial, tais como a expansão da lavoura cafeeira, o fim da escravidão e o início do trabalho assalariado, um discreto crescimento industrial e uma significativa urbanização, juntamente com a remodelação das estruturas do país - portos, ferrovias, redes telegráficas e melhoramentos das cidades - colocam o país no rumo da modernização e são a tradução de novos ideais que dão suporte a ações contra o regime monárquico.

Resultado das pressões contra a monarquia e da aliança entre as diversas forças sociais, composta por militares republicanos positivistas, intelectuais das camadas médias urbanas e fazendeiros de café do Oeste paulista, surge um novo regime político: a República.

No setor político, a consolidação da República não criava automaticamente um regime mais emancipador e menos elitista, mas ocasionou a abertura de canais que propiciaram uma participação maior da



população nos processos políticos do país.

Instalou-se, inicialmente, um governo provisório formado pelas forças que proclamaram a República que, na reordenação jurídica e política da nova situação, decretou a República dos Estados Unidos do Brasil, nomeou os presidentes provisórios dos recém criados Estados federados, concedendo autonomia aos Estados membros da união, cuidando também do poder dos municípios, os quais são estruturados nos coronéis, sendo este último a base do processo político. Acaba o voto censitário e a vitaliciedade dos senadores. “A Igreja passava para o domínio da sociedade civil e para o âmbito do privado. Findara o padroado. Torna-se plena a liberdade de crença.” (FÁVERO, 2005, p. 71).

Em 1894, quando é eleito para a presidência do país um civil, o paulista Prudente de Moraes, as oligarquias vão afastando cada vez mais, os militares do poder e os intelectuais mais progressistas passam a comandar a economia do país, baseada na exportação do café e ampliam seu poder, originando a política dos governadores ou política café com leite, que é a tradução da supremacia de São Paulo e Minas Gerais na política nacional. Essa política gera o **coronelismo** e o voto de cabresto, que entrelaça modernas instituições como o voto universal e a autonomia estadual com as arcaicas estruturas da grande propriedade rural e seus interesses particulares.

No final da Primeira República, São Paulo rompe com o acordo estabelecido com Minas Gerais e por meio dessa insatisfação nasce a Aliança Liberal, que coloca na presidência o gaúcho Getúlio Vargas.

O poder exercido pelas oligarquias está ligado à economia baseada nos processos de produção e comercialização do café, sustentada pelo Convênio de Taubaté, em 1906, que tem por finalidade sustentar a hegemonia da política do café com leite e estabelecendo “para o fim de valorizar o



café, regular o comércio, promover o aumento do seu consumo e a criação da caixa, fixando o valor da moeda” (NAGLE, 1974, p.12). A política de valorização do café transforma-se no principal domínio da burguesia sobre toda a máquina do Estado e, a partir de então, o Estado liberal brasileiro, que acolhia a liberdade econômica, vai gradativamente se transformando como Estado intervencionista.

A superprodução interna do café e a concorrência externa favorecem, a partir de 1910, a transferência de investimentos de muitos cafeicultores no setor industrial, acelerando o processo de desenvolvimento capitalista que se reflete no setor social. O último decênio da primeira República é, de acordo com Nagle (1974, p.12), “a fase de instalação do capitalismo no Brasil e, portanto um período intermediário entre o sistema agrário comercial e o urbano industrial”. Essa fase instala no país o conflito entre duas ideologias: ruralismo, que representa o conservadorismo de um país calcado no sistema agrário exportador e urbanismo, que sustenta em seu interior os novos valores do capitalismo: desenvolvimento e progresso.

O setor social é caracterizado pela **industrialização e urbanização**, assim na sociedade brasileira vai desaparecendo o modo de ordenação consolidado durante o império, o qual, segundo Nagle (1974, p. 26), “se resumia no binômio senhor – escravo”. Na década de 20 vai tomando conta do país um clima de efervescência ideológica e de inquietação social, causadas principalmente pelas campanhas presidenciais, pelas lutas reivindicatórias do operariado e pelas pressões da burguesia industrial. O urbanismo, o desenvolvimento do capitalismo e as mudanças culturais propiciam a divisão social do trabalho, exigindo cada vez mais especialização de funções, que originam novas camadas sociais, diferenciando as antigas classes dominantes e organizando a população brasileira em classes sociais como: burguesia



comercial e industrial, classes médias urbanas e proletariado industrial.

O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. Todo esse complexo organismo social já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista. (ROMANELLI, 1985, p. 41).

Essa conformação social é consoante com a eclosão de inúmeros movimentos sociais, que traziam em seu interior as ideias e os ideais de velhos e de novos grupos sociais, por meio dos quais procuravam manter e/ou ocupar seu espaço nos novos contornos que se delineavam na sociedade emergente no Brasil. Assim, convivem nessa sociedade as ideias e movimentos socialistas, anarquistas, nacionalistas, catolicistas, tenentistas, dos idealizadores da Semana Moderna, entre outros.

Essas transformações refletiram na Educação, inculcando na sociedade um discurso de desanalfabetização da população brasileira, acreditando-



se que o país só alcançaria o progresso se combatesse o analfabetismo existente, sendo este visto como obstáculo para o desenvolvimento do Brasil. Também,

a reorganização do Estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos. (GHIRALDELLI, 1990, p. 16).

A primeira Constituição da República, de 1891, de acordo com Romanelli (1985, p. 41), instituiu a descentralização do ensino, com a dualidade de sistemas, reservando ao Governo Federal a incumbência de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, deixando aos Estados a competência de prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União caberia criar e gerir todo o ensino superior do país, o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, aos Estados coube a criação e gerenciamento do ensino primário e do profissional, que na época se concentrava principalmente na escola normal para as meninas e escolas técnicas para rapazes.

Mantinha-se, portanto, a estrutura já instalada no Império, mantendo uma educação dual dentro do país: escolas secundárias acadêmicas e ensino superior para a classe dominante, e escola primária e profissionalizante para o povo.

Também os questionamentos referentes à educação já expressos no



período imperial permanecem no que diz respeito ao papel no provimento da instrução pública primária, sendo comum “a interrogação de se o Estado, como a União, deveria ou não assumir a instrução pública primária, respeitados os princípios da Federação e da autonomia estadual.” (FÁVERO, 2005, p. 85).

Dessa forma,

a política educacional republicana oscila entre a vertente liberal, federativa com descentralização administrativa e unidade política centralizada; a vertente positivista, ultrafederalista com descentralização administrativa e política [...]; e a vertente autoritária na qual o papel intervencionista do Estado acopla a centralização política com pouca descentralização administrativa [...] Assim, confrontam-se defensores das teses de oficialização do ensino e defensores das teses que propugnam o esvaziamento das prerrogativas da União, no que se refere ao campo da instrução. (FÁVERO, 2005, p. 86)

A educação da república só pode ser compreendida dentro do contexto acima e a partir de dois movimentos, denominados por Nagle (1974) de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. O entusiasmo pela educação tem como primeira preocupação o processo de desanalfabetização da grande massa popular ainda analfabeta, a fim de atender às necessidades da sociedade brasileira rumo ao progresso, propondo inicialmente a disseminação das instituições escolares, aumentando a escolarização e formando o cidadão cívico e moral. Para além desses objetivos, pairavam sobre a instrução primária os interesses políticos e religiosos, sendo a escola primária garantia de **aquisição dos direitos políticos** e fator de aumento do número de eleitores e, de acordo com a Igreja, a escolarização deveria estar par e passo com a instrução religiosa, visto que “[...] a ausência da instrução



religiosa representa a principal causa dos males que afligem a nação.” (Nagle, 1974, p. 105).

Paiva (1987, p. 27-8) afirma que o entusiasmo pela educação é de cunho mais quantitativo, pois não há uma preocupação imediata pela qualidade da educação a ser ofertada, sendo que na maioria das escolas predomina a atuação de professores leigos, mas se concentra basicamente na disseminação do ensino primário e na ânsia de eliminar instantaneamente o analfabetismo de todo o território brasileiro, pois “a educação começa a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria a solução dos demais”. Essa crença gera dois graves problemas: o preconceito contra analfabetos e a transferência da responsabilidade do país com a economia e com os problemas sociais para a educação.

O veículo de divulgação dessa nova fase do entusiasmo pela educação consubstanciou-se nas inúmeras “ligas contra o analfabetismo”, que se multiplicaram pelo país. Tais ligas seguiram o exemplo da Liga de Defesa Nacional (1916) e da Liga Nacionalista do Brasil (1917), fundadas por intelectuais, industriais, médicos, etc., que, imbuídos de fervor nacionalista, pregavam o civismo, o escotismo, um patriotismo exacerbado e, além disso, visavam desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo. Pode-se dizer, num certo sentido, que as ligas desempenharam certo papel modernizador à medida que insistiram nos alfabetizados como instrumento político [...]. Em boa parte do país as ligas, principalmente a Liga Nacionalista do Brasil, que tinha sede em São Paulo, entendiam que o analfabetismo contribuía para a perpetuação das oligarquias no governo e, portanto, a alfabetização deveria servir às transformações político-eleitorais. Expressou-se, assim,



certo desejo de parcela da nascente burguesia urbana em afrontar a política das oligarquias. O entusiasmo pela educação do início da República refletiu o espírito dos intelectuais ligados à sociedade política. Diferentemente, o entusiasmo pela educação dos anos dez caminhou através de entidades da sociedade civil e foi fomentado por intelectuais ligados às parcelas da nascente burguesia e das classes médias urbanas não direta e exclusivamente vinculadas ao governo. (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 18).

O otimismo pedagógico, mais difundido na década de vinte, está relacionado com as transformações mundiais como o fim da Primeira Guerra Mundial, que abre espaço para a intensificação e diversificação das relações comerciais e financeiras do Brasil com outros países, além da Inglaterra, mais intensamente com os Estados Unidos e também pelas transformações culturais provindas dos filmes, imprensa e literatura norte-americana que chegam ao Brasil. Influências que se estenderam para o campo educacional e pedagógico, pelas ideias do Movimento da Escola Nova dos educadores John Dewey e William Kilpatrick e que chegam ao país pelos jovens intelectuais brasileiros.

O otimismo pedagógico tinha a preocupação maior com a qualidade do ensino, traduzida na formulação do programa escolar, preparação do professorado e dos “técnicos da educação”, ou seja, “na reformulação interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos” (GHIRALDELLI, 1990, p. 19). Para isso, o primeiro desafio a ser enfrentado foi encontrar pessoal habilitado para a implantação de um ensino de qualidade, já que a maioria do pessoal que atuava na educação era leigo.

Essa movimentação no campo educacional coincidiu com a criação da



Associação Brasileira de Educação (ABE). Fundada em 1924, por Heitor Lira, a ABE tinha o objetivo de “[...] institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional” Nagle (1974, p. 123), congregando educadores, professores, políticos, intelectuais, jornalistas e outras pessoas físicas e jurídicas interessadas no estudo de assuntos ligados à educação e à cultura, por meio de palestras, debates, conferências, seminários, congressos, exposições, concursos e outros eventos que possam contribuir para o desenvolvimento do magistério.

O que caracterizava o grupo, a princípio, era a visão da educação como fator de reforma social, o fato de autoproclamar sua competência para proceder a educação do povo e a proposição de uma ação pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional. Os debates enfatizavam a formação do trabalhador sob os princípios tayloristas de organização racional do trabalho, e havia quem sustentasse a tese da degeneração do brasileiro, que de acordo com as interpretações e cientificistas da época, constituiria uma sub-raça. O que destacou a atuação do grupo foi o fundamentar a nova educação em parâmetros científicos. Ou seja, preconizavam a adoção de métodos pedagógicos fundados na psicologia (testes vocacionais e de aptidão) e na biologia (preceitos higienistas) também muitos reformadores se apoiaram nas teorias radicais do período, expressando discriminações de natureza étnica ou cultural. Houve significativa politização de certos temas, como a da organização do ensino o público – havia os que defendiam maior intervenção do governo central e os que lutavam pela autonomia dos estados. Segundo Heitor Lyra da Silva, para realizar as mudanças exigidas pela sociedade brasileira não



bastava alfabetizar; era necessário formar um novo povo. (VEIGA, 2007, p. 254-5).

Por meio dessas discussões e atividades, muito especialmente das Conferências Brasileiras de Educação, promovidas pela ABE, as preocupações com os problemas educacionais alastraram-se e ganha força o discurso de que a escolarização deve difundir-se amplamente, a partir de várias iniciativas e reformas dos governos estaduais e federal. Entretanto, estas não ocorreram de maneira homogênea em todo o país.

Assim, as reformas da educação da primeira República traduziram todas as nuances das discussões em torno de um país recém saído do jugo português e que ainda buscava sua identidade, se inserindo nas transformações histórico-sociais que ocorriam nesse período. Se as reformas editadas pelo Governo Federal giravam em torno da centralização e descentralização da educação, o ciclo das reformas educacionais estaduais, levadas adiante pelos jovens intelectuais brasileiros, voltaram-se para as ideias renovadoras sobre o ensino, difundidas pela e na ABE.

As reformas deste período tiveram início em 1891 com a Reforma Benjamin Constant, dirigida ao Distrito Federal. Com base nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática neutralizadora das tensões sociais. Nela foi criado o Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos e previu a “substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico com disciplinas científicas; organizou o ensino secundário, primário e normal; criou o Pedagogium (centro de aperfeiçoamento do Magistério)” (GHIRALDELLI Jr, 1990, p. 27). Esta reforma não se concretizou, pois houve a extinção do Ministério em 1892.



Em 1901, a Reforma de Epitácio Pessoa propõe manter o exame de madureza, além de sugerir a implantação do regime seriado (ginasial), em substituição aos exames parcelados de preparatórios e a equiparação generalizada em que o Colégio Nacional assume a função modeladora dos estabelecimentos secundários públicos e particulares; sendo esta última a única que vigorou.

Com a Lei Orgânica Rivadávia Correia, de 1911, tenta-se propiciar “total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino” (GHIRALDELLI, 1990, p. 27) e promovendo autonomia ao ensino superior, porém as medidas não obtêm resultados satisfatórios, pois estimulam uma disseminação de escolas superiores, o que infringe a tradição de ver esse grau de ensino pertencer apenas às elites.

A resposta a essa legislação veio com a Reforma Carlo Maximiliano, em 1915, que institui a autonomia relativa e reintegra ao Colégio Pedro II sua função de estabelecimento modelo; mantém o exame vestibular, além de conservar a equiparação e restaurar os exames preparatórios. Essa reforma vigora de 1915 a 1925, gerando insatisfação no meio intelectual do país, uma vez que ela estabelece uma dualidade no regime de ensino secundário “[...] o seriado, para os alunos do Colégio Pedro II e dos ginásios equiparados e o parcelado para os alunos dos estabelecimentos particulares [...] reduzindo o ensino secundário a simples curso de passagem para o ensino superior.” (NAGLE, 1974, p. 145-46).

Em 1925, a Reforma João Luís Alves, “pela primeira vez procurou estabelecer uma legislação que permitisse ao Governo federal uma ação conjunta com os Estados da Federação no sentido do atendimento do ensino primário” (GHIRALDELLI, 1990, p. 27). Tal legislação reorganiza diversos aspectos do sistema escolar brasileiro referentes ao ensino primário,



secundário, superior e à administração escolar, além de preocupar-se com questão da Universidade do Rio de Janeiro, da intervenção da União no ensino primário, da criação do Departamento Nacional do Ensino e da reorganização do ensino superior e do ensino secundário.

As reformas estaduais evoluíram diferentemente em cada Estado, visando reestruturar o ensino brasileiro, com cada Estado ministrando o ensino primário de acordo com suas possibilidades, sem a preocupação de estabelecer um currículo homogêneo em todo o país.

Uma das ferramentas teóricas mais utilizadas pelos intelectuais reformadores foi a dicotomia antigo-novo, por meio da qual pretendiam demonstrar a validade de dois parâmetros básicos que procuravam implementar: a escola nova e a escola ativa em contraposição à então denominada escola antiga. Entre os pioneiros do chamado escola-novismo destacam-se Lourenço Filho (1897–1970), Anísio Teixeira ((1900-1971), Fernando Azevedo (1894-1974), Antônio Carneiro Leão (1887-1966) e Francisco Campos (1891-1968). (VEIGA, 2007, p. 256).

A reforma do estado de São Paulo foi realizada em 1920, por Sampaio Dória e de acordo com Nagle possuía o “[...] ideário de republicanização da República de sua democratização, de elevação intelectual e moral das amplas camadas da população, de formação da consciência cívico-patriótica” (1974, p. 192). Sampaio Dória propunha a redução da escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos, universalizando em pouco tempo o ensino primário; “a unificação das escolas normais pelo padrão da escola normal secundária e várias inovações administrativas. A reforma visava dissociar a pedagogia da educação cívica, associando-a a psicologia e à



prática pedagógica” (VEIGA, 2007, p. 255). A principal meta de Sampaio Dória era, por meio da sua reforma, “combater o analfabetismo e alterar a tendência enciclopedista em vigor desde a reforma de Caetano campos, além de propor a substituição do sistema intuitivo da ‘lições das coisas’ pelo método indutivo-analítico” (VEIGA, 2007, p. 255). Era a valorização da capacidade de pensar e de conhecer.

No Ceará, a reforma ficou a cargo de Lourenço Filho, que a apresentou em 1923, apresentando características da tecnificação pedagógica e determinando que a fiscalização ficasse sob a responsabilidade de cada município por um “Conselho Municipal”, o que ocorre também na reforma mineira e baiana. É considerada diferente da reforma paulista, porque não existem no Estado nordestino pessoas qualificadas para auxiliar nesse empreendimento, nem órgão definido da administração escolar. Para isso, antes de implantar a reforma, Lourenço Filho

determinou a realização de um inquérito sobre as condições de ensino e a formação dos professores do estado, disponibilizando cursos de capacitação docente e alterando o currículo da Escola Normal para unir a psicologia experimental com os preceitos do higienismo. Adquiriu os livros de Sampaio Dória sobre o método intuitivo-analítico e os distribuiu nas escolas, adotando-os no programas de ensino, além de organizar a escola-modelo primária anexa à escola Normal. (VEIGA, 2007, p. 256).

Em relação à administração escolar, a reforma cearense substituiu a antiga Inspetoria da Instrução por uma mais geral, com repartições destinadas a superintender a administração do ensino primário.

A reforma baiana é realizada em 1925 por Anísio Teixeira, sendo vista



como a reforma mais importante do movimento reformista. Segundo Nagle (1974, p. 194), ela é o “coroamento de um processo de estruturação dos sistemas escolares estaduais; onde se incorpora um plano quase exclusivo de legislação, num aspecto de orientação que vem se desenvolvendo desde o início da última década da Primeira República.”

Inspirado nas idéias da escola ativa introduziu novo mobiliário e material escolar e incluiu no currículo as disciplinas de desenho, geometria e trabalhos manuais. Anísio Teixeira combatia a educação baseada unicamente nos livros, era favorável à associação entre o conhecimento intelectual e o mundo do trabalho e foi um dos divulgadores das idéias de John Dewey no Brasil. Em sua reforma, aplicou o conceito de “educação integral” – que incluía educação física, mental e moral – e dividiu o ensino público baiano em infantil, primário (elementar e superior), complementar (preparatório para o curso normal), normal, secundário e profissional, além de classes especialmente organizadas para crianças “anormais”. (VEIGA, 2007, p. 256).

Com o objetivo de melhorar a administração escolar, a reforma baiana monta um Conselho Superior de Ensino.

No Rio de Janeiro (Distrito Federal) a reforma aconteceu em 1928, com Fernando Azevedo que, como Anísio Teixeira, era adepto, segundo Veiga (2007, p.256), “dos princípios educativos do trabalho e, sua proposta incluiu a criação do curso pré-primário pré-vocacional como uma modalidade de escola adaptada ao meio urbano, rural ou litorâneo, o estágio obrigatório de dois anos no primário e uma escola profissional de educação física”. Hilsdorf (2006, p. 81) afirma que essa reforma tem ainda a influência da “sociologia de Comte e Durkheim, destacando o aspecto da tarefa social da escola.”



A reforma mineira de 1927/28, realizada por Casassanta e Francisco Campos, a exemplo da reforma baiana, desenvolve as ideias propostas pela Escola Nova. Veiga (2007, p. 257) destaca que Francisco Campos “criou a Escola de Aperfeiçoamento, um curso pós-escola normal de dois anos para especialização docente, enviou professoras ao Teachers College Universidade de Chigago e trouxe mestres estrangeiros para ensinar de acordo com os parâmetros da Escola Nova”, e Hilsdorf (2006, p. 81) complementa que:

[...] é, para Nagle, a mais bem-sucedida do ponto de vista da substituição do modelo político por um modelo pedagógico, ou seja, orientada pela preocupação com o aspecto micropedagógico (o que acontecia na sala de aula, na relação professor-criança) ao invés da preocupação com o macropedagógico (a expansão do acesso à educação elementar na luta contra o analfabetismo)

A reforma pernambucana de 1928/29 é tardia, sendo realizado por Carneiro Leão, que traça normas para o ensino primário, normal e os demais níveis de ensino, no sentido de introduzir o escolanovismo nos sistemas escolares estaduais e inova ao incluir sociologia nas escolas normais pernambucanas.

Todas as reformas idealizadas e realizadas nesse período, seja de iniciativa do Distrito Federal, ou seja, dos Estados, em relação a sua organização administrativa e técnica, têm como preocupação maior criar condições necessárias para a expansão da escola primária para toda a população em idade escolar e combater o analfabetismo. Entretanto, essas iniciativas em busca do progresso educacional não garantiram, nesse período, um sistema nacional de ensino, permanecendo a dualidade na educação do



país com o ensino primário, normal e profissional sendo da responsabilidade dos estados, e o ensino secundário e superior de responsabilidade da União.

Cabe ressaltar que tantas outras ideias e movimentos circulavam e estabeleciam o conflito com as proposições oficiais em torno da educação.

Os católicos,

Considerando a educação uma área estratégica, [...], esmeravam-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associações de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação. Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930. (SAVIANI, 2007, p. 181).

Os socialistas, de acordo com Saviani (2007, p. 182), exerceram muitas pressões em torno do ensino público, teceram críticas sobre a inoperância governamental no campo da educação popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e bibliotecas populares.

Também os anarquistas tiveram grande influência no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e entre suas propostas centrais estava a escola anarquista. Entre as ações anarquistas estão as greves por melhores condições de trabalho, diminuição da jornada de trabalho para 8 horas, fim do trabalho infantil e do trabalho noturno para mulheres, e a preocupação em formar as novas gerações na autonomia libertária.

A educação ocupava posição central no ideário libertário



e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e do partido. No aspecto propositivo os anarquistas do Brasil estudavam os autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como a “educação integral”, oriundo da concepção de Robin e, “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer [...] e os traduzia e divulgava na imprensa operária, mas não ficavam apenas no estudo das idéias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como a Escola Libertária Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola Livre 1º de Maio, em 1911, e as Escolas Modernas. Estas proliferaram de modo especial após a morte de Francisco Ferrer, inspirador do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol pelo crime de professar idéias libertárias. Também no Brasil as Escolas Modernas foram alvo de perseguição, sendo fechadas pela polícia. A última delas teve suas portas fechadas em 1919. (SAVIANI, 2007, p. 183).

Nesse período de transição o que se percebe são as ideias em conflito entre a permanência da aristocratização e o desejo de socialização da nação brasileira. As leis educacionais traduzem esse conflito nos movimentos de centralização e descentralização e no sentimento da necessidade de mudar e progredir com a pouca tomada de consciência do estado da educação brasileira. Esse difícil caminho da transição leva à elaboração de uma



legislação baseada, conforme Tobias (1986, p. 249), no “empirismo e no estudo do estrangeiro, [...] mas de olhos fechados por sobre a realidade educacional do país.”

A ERA VARGAS

A Revolução de 30 foi o desfecho natural das crises políticas e econômicas que agitaram com intensidade crescente a década de 20. Na primeira república prevalecia no campo político a força dos grandes proprietários de terras, sendo o presidente da República apoiado pelos governadores dos estados, que representavam as oligarquias regionais dos coronéis. Nessa política, os maiores beneficiados eram os cafeicultores de São Paulo e de Minas Gerais, que a cada queda nos preços internacionais do café, através da compra dos estoques dos fazendeiros pelo governo, dividiam seus prejuízos com o povo brasileiro. Entretanto, no final da década de 20 a industrialização e a crescente urbanização revelam a ascensão de novos grupos sociais que não aceitam mais um governo a serviço dos fazendeiros de café. Mobilizam-se alguns setores da classe média, proprietários de terra sem representação no governo, jovens oficiais do Exército. Fundam-se novos partidos como, por exemplo, o Partido Comunista do Brasil, representante das classes operárias.

A quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929, faz despencar os preços do café e agrava a situação com a redução de trabalhadores no campo e com fechamento de fábricas em São Paulo e no Rio de Janeiro e, conseqüentemente, com o aumento da fome e da miséria.

Esses fatos, ligados à quebra de acordo na alternância na sucessão



presidencial, quando em janeiro de 1930, o paulista Washington Luis que ocupava a presidência deveria indicar para sua sucessão um mineiro e indica outro paulista, Júlio Prestes, fazem com que os mineiros juntem-se a uma frente de oposição já existente no país e formem a Aliança Liberal, dividindo a frente oligárquica do país.

A Aliança Liberal lança Getúlio Vargas, gaúcho, como candidato à presidência, tendo como vice João Pessoa, um paraibano. Getúlio consegue a simpatia das massas operárias e dos tenentes e o apoio do Partido Democrático de São Paulo ao prometer que atenderia às reivindicações operárias, anistiará os tenentes e moralizará as eleições com o voto secreto. Mesmo assim, Getúlio perde as eleições. Em julho, o assassinato de João Pessoa no Recife, por questões pessoais, faz emergir a revolta que estava represada pela situação política e econômica do país e pela derrota da Aliança Liberal nas eleições e eclode um movimento armado para Getúlio chegar ao poder. O movimento explode inicialmente no Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais e posteriormente se alastra para todo o Brasil e, em novembro de 1930, o presidente Washington Luis é deposto, entregando o poder aos líderes revolucionários.

Getúlio assume o governo provisório com a tarefa de organizar um governo que superasse os antagonismos regionais e empreendesse a modernização do país. Ao assumir o poder, Getúlio Vargas suspende a Constituição em vigor, dissolve o Congresso Nacional, nomeia interventores para o governo dos estados e cria os Ministérios de Educação e Saúde, dirigidos por Francisco Campos e o do Trabalho, Indústria e Comércio, dirigido por Lindolfo Collor. Este último ministério teve em sua base de atuação o diálogo com as classes trabalhadoras, acostumadas com a repressão como resposta às suas reivindicações.



Assista ao Vídeo produzido pela Univesp TV: A História do Capitalismo no Brasil 2. O desenvolvimento do Brasil a partir de 1930 e as grandes vertentes que explicam esse processo, representadas, principalmente pelo intelectual Celso Furtado.

Definiu-se, então, uma política trabalhista de incorporação e transformação das antigas reivindicações dos operários em leis. Foram estabelecidas as férias e descanso remunerado, proibição do trabalho noturno para mulheres e menores de dezoito anos, jornada de 8 horas diárias, aposentadoria e salário mínimo. Entretanto, a Lei de Sindicalização, pela qual os sindicatos foram **subordinados ao Ministério do Trabalho** (texto), gerou polêmica e a pecha de lei “fascista” pelos comunistas e anarquistas, por limitar a autonomia das associações sindicalistas e atrelar os benefícios trabalhistas aos trabalhadores filiados aos sindicatos reconhecidos pelo governo.

No plano econômico, o governo adotou a queima do café excedente, destruindo milhões de sacas de café, no período de 30 a 37, o que possibilitou o crescimento nesse setor, pois ao comprar o café excedente, o governo injetava dinheiro no mercado e estimulava a procura por produtos manufaturados. Diante dessa necessidade e da dificuldade de importar produtos por conta da crise, os fabricantes nacionais puderam aumentar e diversificar sua produção para atender a demanda.

No plano político, Getúlio implantou o voto secreto e a inclusão das mulheres no processo eleitoral.



Em 1932, resultado da insatisfação da oligarquia cafeeira de São Paulo pela tomada de poder por Getúlio e pela nomeação de um interventor pernambucano para governar São Paulo e do rompimento do Partido Democrático com Getúlio Vargas e sua junção com o Partido Republicano Paulista, surge a Revolução Constitucionalista, reivindicando a convocação imediata de uma Assembleia Constituinte e a restituição da autonomia do estado de São Paulo. Essa causa reuniu, em torno de si, as unidades estaduais do Exército e da Força Pública de São Paulo, as elites e a classe média urbana, na busca da redemocratização do país. No entanto, os rebeldes, após assumirem o estado de São Paulo, não tiveram o apoio das elites de outras regiões e, enfraquecidos, lutaram contra as forças federais, sendo derrotados.

Em julho de 1934 é promulgada a nova Constituição, incorporando, entre outras coisas, os direitos consagrados na legislação trabalhista, que diminuiu a autonomia dos estados, atribuindo maiores atribuições ao poder Executivo central, consolidou o voto secreto e o mandato de segurança. No dia seguinte à promulgação da Constituição, termina o Governo Provisório de Getúlio Vargas e a Assembleia Constituinte o elege para um mandato de quatro anos, legitimando, assim, o seu governo pela Constituição.

Getúlio ainda enfrentou o confronto entre Ação Integralista Brasileira (AIB), caracterizada por forças simpatizantes da tendência mundial de regimes autoritários e ditatoriais como o fascismo e o nazismo, da qual fazia parte pelos altos membros das altas camadas sociais, do alto clero, da cúpula militar e de parcela das camadas médias temerosas do comunismo e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), caracteriza pela frente de reação a essa tendência antidemocrática e antirreformista da AIB, composta pela ala reformista e de esquerda dos tenentes, camadas liberais, socialistas,



comunistas e líderes sindicalistas mais progressistas. Como esta última tendência ameaçava os interesses das oligarquias e do capital estrangeiro, uma lei de segurança nacional tolheu seu crescimento e, mais tarde, o governo decretou o fechamento dos núcleos da ANL.

Em 1938 terminaria o mandato de Getúlio e os preparativos para a sucessão tiveram início em 1937, com o lançamento de três candidaturas: Armando de Sales Oliveira, esperança da retomado do poder por alguns setores paulistas, José Américo de Almeida e Plínio Salgado, lançado pela ação Integralista.

Getúlio, embora apoiasse José Américo, tinha pretensões de continuar no poder e para isso contava com o apoio de Eurico Gaspar Dutra e Góis Monteiro, que representavam o apoio do alto comando militar. Em setembro de 1937, os aliados de Getúlio anunciaram a descoberta de um plano que previa a eclosão de uma revolução comunista, com o assassinato de centenas de pessoas. Tal ato, conhecido como Plano Cohen, era falso e se transformou em motivo para a continuidade de Getúlio no poder, forjado para a concretização de um golpe de Estado, que instituiu, em novembro de 1937, o Estado Novo.

De 1930 a 1937, os projetos educacionais elaborados e apresentados revelam a efervescência ideológica que perpassou a sociedade nesse período, em que se desenvolvia em larga escala a indústria e a urbanização, as ciências e as técnicas. Assim, de acordo com Ghiraldelli (1990, p. 39-40), as ideias liberais estavam expressas pelos intelectuais, que desejavam “a construção de um país em bases urbanoindustriais democráticas e que no plano educacional, endossavam as teses gerais da [Pedagogia Nova](#)”; as ideias católicas ganhavam representatividade nos “defensores da [Pedagogia Tradicional](#) [...] orquestrando uma bateria poderosa contra as



teses escolanovistas” e aproximando-se “das teses ultraconservadoras da AIB – Ação Integralista Brasileira”; as ideias do governo, que buscava a neutralidade e, através do Ministro da Educação Francisco Campos que “possuía trânsito entre os liberais e católicos e, dizendo querer aproveitar a contribuição de ambos os grupos, acabou por colocar em execução uma política educacional própria, mas também distante de princípios efetivamente democráticos” e as ideias da Aliança Nacional Libertadora, representadas pelo “proletariado e camadas médias, que “recuperou, em parte, os projetos de política educacional esboçados pelo Movimento Operário da Primeira República, principalmente as teses sobre democratização do ensino [...]”.

Essa fase do governo getulista foi marcada pelo mesmo encaminhamento dado à política trabalhista, movimentando-se entre as diversas facções conservadoras e até reacionárias e os educadores e intelectuais que reivindicavam transformações quantitativas e qualitativas na educação brasileira.

Em 1931, segundo Hilsdorf (2006, p. 94), “Francisco Campos, que promovera a reforma escolanovista em Minas Gerais em 1927, mas era católico e antiliberal”, promoveu, enquanto ministro da Educação e da Saúde de um governo pretensamente revolucionário, uma reforma nos níveis superior e secundário de ensino, indo na contramão dos ideais das reformas promovidas nos estados na década de vinte, quando se reivindicava a educação popular, melhoria do nível primário e na formação de professores. Já no início de 1931 o Ministro baixou sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos: criando o Conselho Nacional de Educação, dispondo sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotando o regime universitário, dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, dispondo sobre a organização do ensino secundário, restabelecendo



o ensino religioso nas escolas públicas, organizando o ensino comercial e regulando a profissão de contador e, o último em 1932, consolidando as disposições sobre a organização do ensino secundário.

O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, atendendo às insistentes pressões e reivindicações da Igreja Católica, oficializa a inserção do ensino religioso nas escolas oficiais, rendendo-se à tentativa da Igreja Católica de “abrir um espaço de influência no ensino popular, que era majoritariamente público, além do que já detinha no secundário, dominado por instituições privadas e confessionais.” (HILSDORF, 2006, p. 94).

No superior, Campos substituiu o modelo de faculdades isoladas, defendido pelo republicanos desde os tempos de propaganda, pelo modelo universitário centralizador. No secundário, o ministro reforçando um dispositivo da reforma federal L. Alves/Rocha Vaz, de 1925, desautorizou o modelo propedêutico ministrados nos cursos parcelados e preparatórios que vinha do Império, substituindo-o pelo modelo formador, seriado e articulado, a ser ministrado em cursos regulares e seriados de cinco anos de duração (curso Ginásial a Fundamental), acrescido de mais de dois anos de preparação para o superior (curso Complementar) Editando esses atos de “cima para baixo”, por meio de decretos-lei, Francisco Campos, mostrava-se muito mais conservador que um renovador. Ministro conservador, Revolução conservadora: esse dístico sintetiza bem o ordenamento do período em questão. (Hilsdorf, 2006, p. 94-5).

Foi uma reforma que se estendeu para todo o território nacional, com o mesmo vício elitista das reformas anteriores, não se atentou para questões



da educação popular e da expansão e qualidade da escola primária.

Também essa reforma revela a contradição do posicionamento do Ministro e do próprio governo, uma vez que o Ministro e o Presidente Getúlio Vargas compareceram, em 1931, à IV Conferência Nacional de Educação, organizada para discussão do tema “As Grandes Diretrizes da Educação Popular” e no seu discurso Getúlio confessa que “o ‘governo revolucionário’ não tinha uma proposta educacional, e que esperava-se dos intelectuais ali presentes a elaboração do ‘sentido pedagógico da Revolução’” (GHIRALDELLI, 1990, p. 40).

Isso, porém, não aconteceu, pois os renovadores não foram chamados para a discussão da reforma educacional e, em 1932, na tentativa de influenciar a legislação educacional do período, os liberais lançam o “[Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova](#)”, “um longo documento dedicado ao governo e à nação que se pautou, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros.” (GHIRALDELLI, 1990, p. 42).

Esse documento circulou em âmbito nacional, nos jornais e folhetins da época, propagando os princípios acima, no intuito da construção de uma política educacional que consolidasse, em bases sólidas, um sistema de ensino escolar renovado e renovador.

Redigido por Fernando Azevedo e assinado por outros vinte e cinco educadores, o manifesto inicialmente situa os problemas da educação nacional, denunciando, segundo Saviani (2007, p. 242), a “falta da determinação dos fins da educação (aspectos filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação.” Nesse sentido, os reformadores entendem que a educação nacional carece de melhor definição



de seus fins e seus meios e se voltam contra o empirismo dominante no sistema tradicional, propondo que os problemas escolares sejam tratados no terreno político social e não no administrativo.

O documento destaca como finalidade da educação “o direito biológico (do indivíduo, segundo o princípio liberal) acima do direito ou situação de classe” (HILSDORF, 2006, p. 96). Isso significa que, independente das condições econômicas e sociais, o indivíduo se educará pelo desenvolvimento de suas aptidões naturais e interesses individuais, sendo dever do Estado garantir o direito de cada indivíduo a uma educação integral, contando, de acordo com Saviani (2007, p. 245), “com a cooperação das demais instâncias sociais”.

Nesse sentido, o Manifesto propõe:

uma escola adequada ao meio social, a escola socializada, vinculada à sociedade democrática cooperativa, que oferecia educação integral da personalidade. Essa escola seria função e dever públicos, escola para todos, portanto comum e única (mas não unitária, como queriam os marxistas, por exemplo), leiga, gratuita e obrigatória, descentralizada e múltipla, com recurso próprios, ou seja, com autonomia técnica, administrativa e financeira, resultando em uma organização escolar única, mas seletiva, de acordo com o princípio liberal das aptidões naturais (e não econômicos). (HILSDORF, 2006, p. 96).

Os reformadores propõem a tarefa de reconstrução educacional, tendo como base a relação entre diferentes níveis da educação entre si, a ser consolidada por um sistema de organização escolar que levasse em conta as necessidades sociais da época para atingir a funcionalidade educativa.



Essa organização, entretanto, deveria gerar unidade e não uniformidade educativa.

A proposta de integração do ensino em todo o território brasileiro previa escola pré-primária (4 a 6 anos), escola primária (7 a 12 anos), escola secundária (12 a 18 anos) e ensino superior. A escola secundária seria articulada com o ensino primário e organizada de forma unificada (formação humanística e profissional), com três anos de cultura geral, seguido das ramificações correspondentes às aptidões naturais dos jovens: humanidades e ciências modernas ou preparação para as atividades profissionais (escolas agrícolas, mineração, pesca, indústria e comércio). (VEIGA, 2007, p. 288).

A metodologia de ensino proposta tinha sustentação nos princípios da educação ativa, destacando o fator psicobiológico do interesse, da atividade e do trabalho cooperativo integrado às especificidades do meio em que vive o aluno. A linha pedagógica, amparada nos princípios do escolanovismo, estava implícita e explícita nas orientações de:

promover o crescimento dos alunos de dentro para fora em respeito à sua personalidade, aos seus interesses e motivações; oferecer um currículo deweyano, funcional, pelo qual somente aquilo que é vivo, atuante, com função para a vida da criança deve ser estudado; programa de estudo de acordo com a “lógica psicológica” da natureza e do funcionamento da mente infantil (e não de acordo com a “lógica das disciplinas” que caracterizava a escola “velha”); considerar a escola como “mundo social e natural embrionários”, ou seja, como sociedade em miniatura. (HILSDORF, 2006, p. 96).



Ao tratar do Ensino Superior, o documento estabelece a gratuidade desse nível e que a universidade deveria centrar-se na pesquisa, formando, no país, a “elite de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores” (VEIGA, 2007, p. 288).

Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova busca a visão de toda a educação como um organismo, em profunda relação com a vida prática e motivadora do progresso, ofertada pelo Estado com base na laicidade do ensino, na gratuidade, na obrigatoriedade e na co-educação, buscando o apoio da pedagogia, da filosofia, da psicologia e de outras ciências e visando ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Já, em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, a relação entre liberais e católicos ficou bastante abalada e, após o Manifesto em 1932, cresce o antagonismo entre esses dois grupos, pois a Igreja Católica, na voz de

Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde), já como intelectual porta voz da posição católica e secretário da LEC (Liga Eleitoral Católica), tratou de dar combate impiedoso aos liberais, escrevendo que o “Manifesto”, ao consagrar a escola pública como obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios de liberdade de ensino. [...] as posições dos católicos brasileiros não surgiram como vozes isoladas; ela fizeram parte de um ataque geral da Igreja ao escolanovismo. O próprio Pio XI lançou uma encíclica onde condenou veementemente a “liberdade sem limites da criança” e o direito que os “novos métodos pedagógicos concediam à criança de forjar sua própria formação”. (GHIRALDELLI, 1990, p. 43).



Os liberais foram duramente criticados pelos católicos e acusados, entre outras coisas, de materialistas e comunistas, o que gerou confusão na opinião pública brasileira. Os católicos, além do combate à laicização do ensino, contestavam os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, entendendo que isto levaria ao monopólio do Estado na educação e fixavam sua defesa no direito dos pais de decidir sobre a educação de seus filhos.

Todo esse embate entre católicos e liberais era acompanhado pelo governo, que tentava não se posicionar a favor de nenhum dos grupos, pois “era impossível, imprudente e indesejável negar o apoio aos católicos. Todavia, era necessário ainda manter como aliados os chamados “profissionais da educação”, dada as soluções pedagógicas aparentemente atrativas e modernizantes que eles defendiam” (GHIRALDELLI, 1990, p. 44).

As consequências dessa mediação de ideias tornaram-se mais concretas na Assembleia Constituinte e o resultado apareceu na Constituição de 1934, quando as medidas progressistas foram contrabalançadas por outras de conteúdo conservador.

De acordo com Fávero (2005, p. 122), cinco temas nortearam as discussões da Constituinte no que se refere à educação: “1. a participação da União em todos os ramos e níveis de ensino; 2. o direito à educação; 3. A ação supletiva da União aos Estados e municípios; 4. a aplicação dos recursos públicos em educação, 5. o ensino religioso.”

Esses temas, conforme estudos de Hilsdorf (2006, p. 97), foram amplamente discutidos por “muitos grupos socioideológicos”, tais como os católicos, representados pelos deputados da LEC; os renovadores, que, além dos escolanovistas, contavam com o apoio dos representantes anticlericais como os maçons e protestantes, dos representantes da esquerda e dos



deputados classistas que defendiam os interesses das classes trabalhadoras, cujas posições foram levadas à Assembleia Constituinte e, posteriormente, figuraram na Constituição e ainda havia os deputados representantes dos empregadores.

O resultado foi que, sob o “signo do compromisso”, a Constituição de 1934 parece ter sido bem mais [...] um produto híbrido, que procurou o atendimento das reivindicações do vários grupos, ao consagrar:

- . o ensino religioso (leia-se católico) facultativo;
- . a fixação de um percentual mínimo obrigatório de aplicação das verbas públicas ao ensino;
- . a descentralização das competências administrativas;
- . o sistema de ensino básico (escola elementar) ampliado, integral e com a orientação metodológica da Escola Nova, de acordo com a reivindicação dos liberais, mas nos demais níveis, separado em popular e de elite;
- . a ênfase na educação musical, física, moral e cívica, para desenvolvimento dos valores nacionais (leia-se: aqueles representados nas proclamações nacionalistas que vinham dos anos 20). (HILSDORF, 2006, p. 98).

Essa Constituição teve vida curta, pois, em 1937, no mesmo dia da instalação do Estado Novo, Getúlio Vargas outorga uma nova Constituição, redigida por Francisco Campos, “inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia, a Carta de 1937 suprimiu o que restava da autonomia dos estados e substituiu a democracia representativa por um sistema de governo



autoritário e centralizado. Os partidos foram extintos e a imprensa passou a sofrer censura. Entretanto, a legislação trabalhista foi mantida.” (DIVALTE, 2004, p. 222).

Essa Constituição, de acordo com Hilsdorf (2006, p. 98), deu legitimidade “ao uso do decreto-lei pelo Executivo central e pelos interventores estaduais em substituição às iniciativas do Poder Legislativo”, abolindo as garantias individuais e dando fim às liberdades democráticas que ainda vigoravam. Dessa forma, o novo regime implantado no Brasil teve características semelhantes às do fascismo, distinguindo-se deste por não possuir mobilização política e uma ideologia elaborada.

Além da centralização do poder pelo Executivo, esse governo se caracterizou pela promoção, no setor econômico, da industrialização, pela ação intervencionista e protecionista do Estado na economia e pelo nacionalismo, sendo que a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945, assegurou as condições externas para a continuidade da industrialização do Brasil, favorecendo a exportação de minérios e matérias-primas.

Os trabalhadores tiveram reprimida sua organização, quando fora do controle do Estado, ficando proibidas as greves e outras manifestações de protestos e os sindicatos subordinados ao Ministério do Trabalho. Por outro lado, novas leis de proteção ao trabalhador foram criadas, como a do salário mínimo e, em 1943, todas as leis trabalhistas foram reunidas em um único documento, originando a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Para sustentação da ditadura, o governo criou o Departamento de Administração e Serviço Público – DASP, um órgão de consulta do Presidente e seus ministros e o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, que ao lado da polícia secreta controlavam, através de rígida censura, a imprensa e os meios de comunicação e difundiam a propaganda oficial do governo.



Nesse período, por conta do governo autoritário e da Constituição, que retirava do Estado o dever do provimento da educação e instituía sua ação meramente supletiva, as discussões em torno da educação arrefeceram. As questões educacionais do período, a exemplo do cenário político e social, são orientadas pela centralização, pelo autoritarismo, pela nacionalização e pela modernização.

Estas características aparecem no conjunto de decretos-leis, lançados por Gustavo Capanema, agora ministro da Educação, que embora por reformas parciais, reorganizou toda a estrutura educacional.

Dentre os oito decretos-leis está a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, os dois órgãos representam a criação de um sistema de ensino paralelo aos sistemas de ensino oficiais, sendo o primeiro organizado em convênio com as indústrias e com a Confederação Nacional das Indústrias, para a formação mínima do operariado, e o segundo, com a mesma estrutura do primeiro, seria organizado pela Confederação Nacional do Comércio para a formação dos trabalhadores das empresas comerciais.

Além da criação do SENAI e do SENAC, a reforma de Capanema, de 42 a 46, estabeleceu as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial, do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola.

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo



profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo, conduzido e concedendo apenas no ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2007, p. 269).

O currículo dos cursos elementares e secundários trazia no ensino religioso, sob a ótica da moral católica, na educação física, na educação cívica difundida nas disciplinas de História e Geografia do Brasil, juntamente com as festividades cívicas, a formação do sentimento e da consciência patriótica, revelando o nacionalismo do regime político.

Ainda com o propósito de modernizar, Gustavo Capanema, a frente do Ministério da Educação e Saúde, reformula e cria diversos órgãos federais, incumbidos de planejar e gerir, técnica e cientificamente, os setores de educação, cultura, saúde, artes e arquitetura e patrimônio histórico: Conselho Nacional de Educação, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Serviço Nacional do Livro, a Comissão Nacional do Ensino Primário, Instituto Nacional de Estatística – hoje IBGE, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Serviço Nacional de Teatro.

À frente dessas estruturas, Capanema colocou alguns intelectuais como Lourenço Filho, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Afonso



e Rodrigo Mello Franco de Andrade, Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Villa-Lobos, Lúcio Costa e Edgard Roquette Pinto. Monarcha (2002, p. 08) afirma que “datam de então, também, a inusitada interpenetração do trabalho intelectual, atividade técnica e propósitos políticos. Em outras palavras, no dizer de um contemporâneo do Estado Novo, encerrava-se o divórcio entre o ‘homem de letras’ e o ‘homem político’.”

A reforma proposta pelo Ministro Capanema, consubstanciada pelas Leis Orgânicas de Ensino, teve início em 1942 e suas últimas orientações foram implantadas no ano de 1946, quando o país estava livre da ditadura de Vargas, iniciando o processo de redemocratização.

DO PERÍODO PÓS GETÚLIO VARGAS À DITADURA MILITAR

Em 1942 o Brasil entra na guerra, colocando em evidência a contradição do Estado Novo, pois, externamente, o Brasil era aliado das democracias que lutavam contra o regime autoritário do fascismo e, internamente, se mantinha um regime ditatorial. Essa situação, somada ao início da derrocada do totalitarismo nazi-fascista, alimenta as manifestações de oposição contra o autoritarismo instaurado no país.

Em 1945, Getúlio Vargas determina o início do processo eleitoral e a convocação de uma Assembleia Constituinte. Surgem novos partidos para disputar as eleições.

Entretanto, Getúlio não estava disposto a abandonar o poder e instiga uma campanha popular, conhecida como queremismo, cujo slogan “queremos Getúlio” se propaga pelas ruas e cada dia ganha mais adeptos, mas, também, alerta e assusta a oposição conservadora, formada pelos setores que antes



apoiavam o Estado Novo e agora o combatem, que liderados por Eurico Gaspar Dutra e Góis Monteiro, depõem Getúlio e encerram esse período ditatorial.

Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente e ao assumir o poder, em 1946, adota uma política de contenção salarial e restrição ao direito de greve, sendo severo com as agitações e manifestações dos trabalhadores, inclusive com a intervenção do Estado em vários sindicatos.

No plano da política externa, rompeu relações diplomáticas com a União Soviética e se aproximou dos Estados Unidos. Como consequência interna, combateu o crescimento do Partido Comunista Brasileiro e dos movimentos populares e, em 1947, colocou o partido na ilegalidade e cassou seus representantes no Congresso.

Tentou colocar em prática um planejamento global, o Plano SALTE, atendendo a saúde, a alimentação, o transporte e a energia, o que resultou na pavimentação da rodovia Rio-São Paulo e na construção da Companhia Hidrelétrica do São Francisco.

Em setembro de 1946 é promulgada a nova Constituição, na qual prevalecem

as características liberais com sentido conservador: manutenção da república federativa presidencialista; voto secreto e universal para maiores de 18 anos, excetuando-se soldados, cabos e analfabetos; divisão do Estado em três poderes; preservação da estrutura da propriedade da terra, não se tocando em latifúndios. A estrutura sindical de cunho fascista foi mantida, embora algumas inovações progressistas tivessem sido aprovadas, como a implantação de um sistema tributário que fixava taxas mais altas para os detentores



de maiores rendas. No entanto, foram rejeitadas as proposições de nacionalização de minas, bancos de depósitos e empresas de seguros, além da federalização da Justiça, que diminuiria o controle oligárquico sobre o Judiciário. (COSTA E MELLO, 1997, p. 266).

Em 1951, Getúlio Vargas volta ao poder eleito pelo povo, com a implantação de medidas de cunho nacionalista e com sérias restrições ao capital estrangeiro. Procurou direcionar a economia para uma linha intervencionista e nacionalista, buscando desenvolver a indústria de base: siderurgia, petroquímica, energia e transporte, entre outras.

Ao decretar a lei de criação da Petrobrás, estabelece o monopólio da extração e distribuição de petróleo no país.

Em 1953, o governo de Getúlio começa a sofrer instabilidade, resultado do alto custo de vida, da inflação, do congelamento do salário dos trabalhadores, da oposição à sua política nacionalista e das denúncias de corrupção no governo.

A oposição ao governo de Getúlio fazia, na voz de Carlos Lacerda, ataques contundentes e exigia o afastamento do presidente. A situação se agrava quando Carlos Lacerda fica ferido e seu segurança morre em um atentado, cujo mandante era o chefe da guarda pessoal de Getúlio. Esse episódio engrossou as vozes de exigência de renúncia do presidente, inclusive de seu vice, Café Filho. Diante da impossibilidade de resolver a crise e da eminente renúncia, em agosto de 1954, Getúlio se suicida.

No período de sucessão de Getúlio até a posse de Juscelino Kubitschek (final de 1954 a final de 1955), assumem a presidência, o vice-presidente Café Filho, que ao adoecer renuncia e dá lugar ao presidente da Câmara, Carlos Luz, este ao apoiar militares da marinha e do exército em um golpe



para impedir a tomada de posse do presidente eleito Juscelino Kubitschek é destituído do poder pelo general Teixeira Lott, que entrega a presidência do país a Nereu Ramos, presidente do senado.

Juscelino Kubitschek é empossado em 1956, lançando já no início de seu governo o Plano de Metas, documento em que detalha sua política, priorizando o desenvolvimento dos setores de energia, de transportes e de indústrias de base, ignorando a saúde e deixando em segundo plano a educação e a agricultura.

O governo de JK coincide com a expansão do capitalismo no cenário mundial e se beneficia com a tendência dos investidores aplicarem grande volume de recursos nos países em desenvolvimento. Assim, a economia cresceu sustentada pelos investimentos públicos bastante significativos na ampliação da infraestrutura de transportes e energia e pelo oferecimento de grandes vantagens aos investidores estrangeiros, especialmente no setor industrial. Essas condições promoveram a implantação da indústria automobilística no país.

A gestão de Juscelino foi marcada também por um ambicioso programa de obras públicas, no qual se destacou a construção de Brasília. Com a inauguração de Brasília em 1960, transfere-se a capital do Brasil do Rio de Janeiro com o objetivo de se efetivar a integração territorial e a ocupação do interior do Brasil.

Órgãos foram criados para dar sustentação a todos os planos e metas do governo de JK, tais como a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Grupo de Estudos da Indústria Automobilística (GEIA), Grupo Executivo da Indústria da Construção Naval (GEICON), entre outros.

A política econômica desse governo, baseada na realização de



investimentos diretos, quase sempre precedidos de intensa emissão monetária e na abertura ao capital estrangeiro, resultou em um capitalismo dependente e, conseqüentemente, deu abertura para o agravamento do processo inflacionário que atingiu todo o país.

É inegável que a política de JK deu grande impulso ao desenvolvimento do país. Mas, ao mesmo tempo, seu governo foi responsável pelo agravamento de antigos problemas, como as desigualdades sociais, as diferenças regionais e a defasagem entre os setores arcaicos e modernos da economia. Nesse período, a dívida externa cresceu e o controle de setores fundamentais da economia pelo capital estrangeiro também aumentou. (DIVALTE, 2004, p. 246).

No final de 1960, JK chega ao final de seu mandato com grande prestígio popular. Jânio Quadros, político conservador e personalista, vence as eleições apoiado pela UDN e assume um país com alto índice inflacionário e com uma dívida externa crescente. Para enfrentar esses problemas, estabelece uma política anti-inflacionária, com reforma cambial, restringindo os créditos, congelando os salários, reduzindo subsídios ao trigo e ao petróleo e incentivando as exportações.

A recessão causada por essas medidas, o não cumprimento das promessas de campanha quanto à moralização da administração, juntamente com uma série de atos impopulares, como a proibição do uso de biquíni nas praias e do lança-perfume no Carnaval, decepcionam e frustram o povo brasileiro e fortalecem a oposição ao seu governo em quase todos os setores sociais.

A situação se agrava mais ainda e chama a atenção dos representantes norte-americanos e das elites brasileiras, quando o governo, através do



Ministro das Relações Exteriores, Afonso Arinos, estabelece uma política externa mais independente dos Estados Unidos e busca um relacionamento mais intenso com os países socialistas, com o objetivo de ampliar o mercado consumidor externo.

Jânio é acusado de estar tramando um golpe de Estado e, sete meses depois de sua posse, no dia 25 de agosto, renuncia ao seu mandato de Presidente da República esperando que houvesse manifestações populares a seu favor e que o Congresso não aceitasse seu pedido de renúncia porque quem assumiria o poder seria seu vice, João Goulart, homem mais de esquerda. Isso o fortaleceria no poder.

Isso, porém, não aconteceu e, como seu vice, João Goulart, mais popularmente conhecido como Jango, estava na China em missão no exterior, assume o presidente da Câmara dos Deputados e os militares iniciam um movimento para impedir que Jango assumisse a presidência, que foi rebatido por um amplo movimento popular que exigia sua posse. Para contornar a crise política, o Congresso Nacional propôs a mudança do regime presidencialista para o parlamentarismo, sendo que posteriormente, em 1965, em um plebiscito, se consultaria sobre a continuidade do parlamentarismo ou a volta do presidencialismo.

Em setembro de 1961, **João Goulart** assume a presidência sob o regime parlamentarista que, em 1963, é extinto e o Brasil volta ao regime presidencialista.

Jango, ao tentar conter a inflação e a queda do crescimento do PIB, sustenta as mesmas medidas impopulares de seu antecessor e, mais tarde, ao perceber seu erro, recorre a medidas nacionalistas, lançando o Programa de Reforma de Bases. Nesse programa estavam previstas as reformas agrária, eleitoral e universitária, que encontravam forte oposição



de setores que teriam seus interesses contrariados.

A imprensa, como O Estado de São Paulo, O Globo, os Diários Associados e a Tribuna da Imprensa, fazia duras críticas ao governo de João Goulart, somente o Diário da Última Hora estava a favor do governo.

No início de 64, Jango decretava a nacionalização das refinarias e a desapropriação de terras à margem das ferrovias e rodovias e em terras de irrigação dos açudes públicos. Isso foi a gota d'água para uma reação mais efetiva por parte dos setores empresariais, dos proprietários rurais e de uma grande parte da burguesia, descontente com o rumo que orientava as reformas e suas consequências para o país. Os grupos mais conservadores da Igreja e do empresariado se organizaram reunindo 400.000 na Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, início de um movimento que vinha sendo idealizado por grupos de oficiais das Forças Armadas e de alguns setores civis conservadores, para a desestabilização do governo e preparação de um golpe de Estado.

João Goulart foi deposto no dia 31 de março por militares e segue para o exílio no Uruguai, no dia 01 de abril o Congresso declarou vaga a Presidência da República, no dia seguinte o presidente da Câmara dos Deputados toma posse como presidente, sendo que, no mesmo dia, o povo brasileiro é parabenizado pelo presidente dos Estados Unidos pelo novo governo.

No mesmo ano, 1964, os militares tomam o poder e implantam uma ditadura no Brasil.

Na efetivação da redemocratização do país, entre o fim do Estado Novo, em 1945, e o início da ditadura, em 1964, o Brasil esteve fortemente marcado pela efervescência cultural e política que fazia circular ideias, ideais e ações conflitantes. Nesse período, a política brasileira se caracterizou pelo



populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. De acordo com Cunha (1989), o populismo era adotado como instrumento de controle e mobilização das massas em proveito das classes dominantes. O nacionalismo surgiu entre os grupos políticos, tecnocratas e militares, que buscavam uma estratégia estatal capaz de enfrentar os problemas do desenvolvimento crônico do Brasil (CUNHA, 1989).

Nesse contexto alinham-se as linhas gerais da educação nacional, marcadas pelo crescimento da dominância do populismo e nacionalismo na política, pelo desenvolvimento econômico nacional associado ao capital externo na economia e pelo forte crescimento das cidades principalmente, gerando a lei de diretrizes e bases da educação nacional.

No restabelecimento da democracia no país, de acordo com Fávero (2005, p. 164), “a forma de dominação implantada com a Constituição expressa a contradição entre a manutenção das desigualdades e a emergência das massas populares como agente a ser considerado. Este tipo de dominação instável requer algumas concessões.” Assim, as discussões em torno da elaboração da Carta Magna teve como pontos polêmicos o ensino religioso, o dever e o direito de educar focado na discussão Estado x família, a liberdade de ensino, a obrigatoriedade e gratuidade, o financiamento da educação e a responsabilidade das diferentes esferas do poder público com a educação.

Fávero (2005, p. 165) afirma que o ponto mais polêmico “foi o ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado – Igreja Católica.” Com o ensino religioso nas escolas oficiais estaria garantida a formação moral e religiosa dos educandos. Dessa forma, não se garantiu a laicidade e o ensino religioso teve seu espaço assegurado na nova Constituição da República.



A nova lei promulgada evidenciava, novamente, a educação como direito de todos e assegurava o dever do Estado de garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada.

A questão do analfabetismo foi muito discutida, embora poucas foram as proposições para o seu combate. No texto da lei ficou estabelecida a gratuidade do ensino primário oficial para todos, sendo que nos níveis posteriores ao primário a gratuidade se estenderia somente aos que provassem a insuficiência de recursos.

Preservou-se, ainda, a liberdade de ensino e abertura para a participação da iniciativa particular na oferta de ensino em todos os níveis e ramos, devendo, porém, ser respeitadas as leis que o regulavam.

A organização da educação escolar deu continuidade à estrutura das legislações anteriores, ficando os Estados e o Distrito Federal responsáveis pela organização de seus sistemas de ensino e a União organizaria o sistema federal de ensino e dos territórios, podendo estender a todo o país em caráter de suplência e de acordo com as deficiências locais.

Quanto ao financiamento da educação, caberia à União aplicar nunca menos de 10% e os Estados, municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas, provenientes de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Muitas polêmicas surgem em torno das responsabilidades de cada nível da administração pública para com o ensino, sendo aprovada “a possibilidade de tanto os Estados quanto à União se encarregarem do ensino primário, facultando-o aos municípios, desde que não constituam sistema autônomo em relação ao do respectivo Estado [...]” (Fávero, 2005, p. 186).

Resumidamente pode-se afirmar que o debate em 1946 privilegiou o debate público-privado, e mais



especificamente, o da relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os nossos principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução, postergando-se, tal definição para o momento seguinte, quando a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, que seriam aprovados mais de quinze anos depois de promulgada a Constituição. (FÁVERO, 2005, p. 186-7).

Estabeleceu-se, nesta Carta Magna, a competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que motivou a criação de um grupo de trabalho, para estudar, elaborar e propor um projeto de lei contendo ampla reforma na educação nacional.

Clemente Mariani, Ministro da Educação, nomeia uma comissão de especialistas, presidida por Lourenço Filho que, em 1948, por meio de mensagem presidencial, entrega ao Congresso Nacional, sob forma de projeto de lei, o resultado dos trabalhos da comissão. Tal projeto só se tornaria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, treze anos depois, em dezembro de 1961.

Toda a trajetória do projeto esteve permeada pelos diversos conflitos de interesses que perpassavam a sociedade e que penetravam no campo educacional e os velhos embates entre os educadores se revelaram nas acaloradas discussões entre os progressistas, defensores da escola pública, e os conservadores, partidários da defesa de privilégios à escola privada.

O projeto que foi elaborado pelos “pioneiros” trazia uma orientação liberal e descentralizadora. Já na sua apresentação à Câmara dos Deputados,



o projeto sofreu grande oposição de Gustavo Capanema, Ministro da Educação no período do Estado Novo, agora deputado, que defendia a

centralização, isto é, o controle da educação pelo governo da União tanto em termos de idéias quanto à organização. [...] reiterava a velha disputa centralização x descentralização, o que parece ter servido para desviar a atenção da sociedade do problema que os educadores consideram básico, que era como tornar acessível (democratizar) o ensino aos 50% de analfabetos do país.” (HILSDORF, 2006, p. 110).

A oposição liderada por Capanema consegue o arquivamento do processo. Somente em 1951, a Câmara dos Deputados resolve fazer os encaminhamentos necessários à tramitação do projeto e descobre que este foi extraviado, sendo, então, nomeadas várias subcomissões para a recomposição dos processos.

De 1952 a 1955, a ABE solicitou que anexasse ao processo outro projeto, educadores foram à Comissão de Educação e Cultura da Câmara para contribuírem nas discussões e realizaram-se muitos estudos, sem muitos avanços.

Carlos Lacerda, deputado da UDN, apresenta em 1955, 1958 e 1959, substitutivos que deslocaram as discussões para a disputa entre os defensores do ensino público e do privado. Tais substitutivos

De orientação privativista: defendendo o pressuposto da primazia do direito da família - e não do Estado, como diziam os liberais – de educar seus filhos; e, colocando o financiamento das escolas privadas pelo poder público, para que se tornassem gratuitas às famílias, esses textos deslocavam a discussão para o terreno



da disputa ensino público x ensino privado. O projeto Lacerda atendia aos interesses comerciais da iniciativa privada organizada empresarialmente e aos ideológicos da Igreja Católica e provocou a reação imediata de educadores e intelectuais, que superando suas divergências internas, desfecharam uma verdadeira “Campanha de defesa da Escola Pública” cujo espírito pode ser sintetizado na palavra de ordem lançada pela UNE, na época: “Mais verbas públicas para a educação pública.” (HILSDORF, 2006, p. 110).

As propostas apresentadas por Carlos Lacerda em favor dos interesses da escola particular provocam uma intensa mobilização dos defensores da escola pública, temerosos da anulação dos poucos avanços obtidos nessa direção. Saviani (2007, p. 289-290) enfatiza que

do lado da escola pública manifesta-se um expressivo número de intelectuais entre os quais se podem identificar três correntes básicas de pensamento.

Uma primeira corrente poderia ser denominada liberalidealista. Tal tendência era representada pelo jornal O Estado de São Paulo, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, e por vários professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Para essa corrente o homem é entendido como um ser racional e livre. A liberdade é concebida como ausência de constrangimento, tendo por fim a autonomia ética. [...]

À segunda corrente, a liberal-pragmática, filiam-se os educadores do movimento renovador[...]. Entre eles destacaram-se, no conflito entre escola pública e escola



particular, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho. Essa corrente abstém-se de considerar o homem como valor absoluto. Situa-se no terreno das necessidades práticas [...]

A terceira corrente, de tendência socialista, teve como principal líder o professor Florestan Fernandes. [...] procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada.

O conflito escola pública x escola particular extrapolou as Casas de Leis, movimentou as mais variadas organizações que compõem a sociedade civil e empolgou a opinião pública. Revistas e jornais estampavam críticas e opiniões a respeito do assunto, sendo que a revista Vozes, órgão da Igreja, firmava a posição privativista, de outro lado a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa – INEP, sob a direção de Anísio Teixeira, a Revista Anhembi, os jornais O Estado de São Paulo, O Correio Paulistano, a Tribuna da Imprensa, A Tribuna de Santos, A Folha da Manhã, o Jornal do Brasil e o Correio da Manhã, levantaram suas vozes para defender a campanha da escola pública.

Apartir de todas as manifestações em favor da escola pública, a corrente liberal-pragmática organizou um documento e, redigido por Fernando Azevedo e subscrito por 189 intelectuais, professores e estudantes, retomando, nesse novo contexto estavam as diretrizes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1959, este movimento divulgou um novo Manifesto endereçado à nação e ao governo, insurgindo-se contra as pressões conservadoras e privatistas que permearam o processo de tramitação da LDB.



O documento denominado “Mais uma Vez Convocados” foi estruturado com os seguintes tópicos:

manifesto ao povo e ao governo, um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas, deveres para com as novas gerações, o Manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes e Bases, a escola pública em acusação, violentas reações a essa política educacional em outros países, duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”, em face da Constituição, já não há direito de escolha, a educação – monopólio do Estado?, pela educação liberal e democrática, educação para o trabalho e desenvolvimento econômico, para a transformação do homem e de seu universo, a história não avança por ordem [...]. (SAVIANI, 2007, p. 292-295).

O manifesto trazia em si a defesa intransigente da escola pública como dever do Estado e dos aspectos sociais da educação, já não estão em pauta os argumentos de caráter pedagógico-didático, levando-se em consideração que a orientação renovadora nesse campo já tinha penetrado até mesmo as escolas católicas.

Entretanto, o texto final da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi aprovado em 1961, nos termos propostos pelos defensores dos interesses privatistas, sem alterar a organização existente desde Capanema. Há um visível retrocesso no princípio da gratuidade do ensino oficial, já que as escolas públicas, mantidas por fundações, estavam autorizadas a cobrar mensalidades. Além destas, muitas outras aberturas foram oferecidas ao ensino particular, principalmente para os níveis secundários e superior, com os subsídios em forma de oferta de bolsas



de estudo e outras formas de cooperação, como subvenção e assistência técnica. A obrigatoriedade do ensino primário, conquistada na Legislação anterior, foi prejudicada pelas isenções que a Lei permitia e que, na prática, anulava a sua obrigatoriedade.

No documento, os fins propostos para a educação são genéricos e universalmente adotados e a estrutura tradicional foi mantida – ensino pré primário, ensino primário, ensino médio, compreendendo o secundário e o profissionalizante, e ensino superior. A mudança ficou por conta “da proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo de possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e acadêmico” (HILSDORF, 2006, p.111).

Positivamente, a Lei estabeleceu a unificação do sistema escolar e a sua descentralização e a autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação.

Ghiraldelli (1990, p. 117) conclui que “a Lei, que ficou treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber.”

Nas primeiras décadas de 1960 houve a consolidação dos colégios de aplicação, as escolas experimentais, a criação da Universidade de Brasília, que permitiu vislumbrar uma nova proposta universitária, com o planejamento, inclusive, do fim do exame Vestibular, valendo, para o ingresso na Universidade, o rendimento do aluno durante o curso de 2o grau.

A maior inovação ficou por conta dos movimentos de base popular, não institucional, que insatisfeitos e decepcionados com os termos aprovados na LDB e, certos de que a escola pública não atingiria os progressos desejados



na resolução dos problemas educacionais, lançam os movimentos de educação popular.

Os movimentos de educação popular organizados, no início da década de 60, tiveram uma ampla repercussão e congregaram em torno de si um grande número de estudantes, intelectuais e militantes preocupados com a educação. A atuação desses agentes na educação de jovens e adultos caracterizou-se pelo amadurecimento da concepção de uma educação não baseada no transplante da pedagogia da escola primária para a educação de adultos, mas dirigida a esse alunado, em sua condição de trabalhadores.

Nesses movimentos a preocupação central é com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira, sendo a educação o instrumento de conscientização.

De 1960 a 1964, tivemos movimentos de difusão da cultura escolar e educação popular, como os Centros Populares de Cultura criados pela União Nacional de Estudantes – UNE, e as iniciativas de educação de adultos, como: Movimento de Educação de Base – MEB, Movimento de Cultura Popular do Recife, Campanha de Pé no Chão, Também se Aprende a Ler, Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire, que consistia em levar o educando a se inserir no processo histórico, mediante o domínio cognitivo do letramento e de sua conscientização como ser de valor.

Esses movimentos, que na sua raiz incluíam a formação político cultural, com caráter de conscientização e politização do povo, instigaram o Ministério da Educação e Cultura a instituir o Programa Nacional de Alfabetização, entregando sua direção a Paulo Freire.

O Plano Nacional de Alfabetização, baseado nas ideias de Paulo Freire, fazia parte das reformas sociais pretendidas por João Goulart, anunciadas



em 1964, juntamente com a nacionalização das refinarias de petróleo e com o fim dos latifúndios. A política populista, empreendida pelo governo, que possibilitava a participação das massas - que se organizava para exigir reformas de base (agrária, tributária, trabalhista, habitacional) - aliadas a um plano educacional que promovia a consciência política do povo, incomodava e ameaçava as elites e foram motivos para que estas isolassem o governo e se organizassem para promover o golpe de Estado, que instituiu a ditadura militar no país.

Com o golpe militar, a ação desses programas foi interrompida e ganha expressão a Cruzada da Ação Básica Cristã ou Cruzada do ABC, de cunho conservador e assistencialista, coordenado por evangélicos norte-americanos. Em 1967 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, programa oficial de combate ao analfabetismo do governo ditatorial.

O governo ditatorial foi inclemente com os educadores de posicionamento ideológico contrário aos ideais do regime. Muitos foram calados para sempre, vários educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos, alguns foram exilados, inclusive Paulo Freire e, tantos outros, se recolheram à vida privada ou trocaram de profissão.

Saviani (2005) destaca que, no período nacional desenvolvimentista, o anseio do desenvolvimento econômico do país utilizou como pressuposto para o desenvolvimento de todas as outras instâncias, a referência da educação como subjacente aos desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista.



PALAVRAS FINAIS

A proclamação da República representou a aliança entre a camada média e a oligarquia cafeeira, resultando na adoção de um modelo político, cuja base era a descentralização que muito interessava à elite ligada ao café, pela possibilidade de concentração de renda e de poder. Essa estrutura político econômica manteve a dualidade de ensino, ficando a União responsável pela manutenção do ensino secundário e superior e deixando a cargo de cada Estado a educação primária e o ensino profissionalizante. As reformas no ensino secundário oscilaram entre a influência humanista clássica e a realista/científica e nos Estados os reformadores estiveram imbuídos dos ideais do escolanovismo.

De 1920 a 1937 houve o declínio das oligarquias com base rural e o início do modelo nacional desenvolvimentista, consolidando a burguesia urbano-industrial e o operariado. É o período de crença na educação como promotora de mudança social, marcada pela movimentação dos pioneiros da educação nova, pela reação da Igreja à perda de espaço no campo educacional, pela retomada dos princípios liberais e pelas denúncias dos problemas educacionais.

De 1937 até 1955 houve um crescimento acelerado das atividades urbano-industriais, consolidando o modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, acentuando ainda mais a dicotomia entre a educação geral e a profissional.

Após 1955 o modelo nacional-desenvolvimentista entra em crise e



há um grande afluxo de capital estrangeiro para o país, possibilitando a instalação da indústria pesada. Entretanto, todo esse desenvolvimento não foi suficiente para modificar a estrutura organizacional, pois a primeira legislação educacional que traçava as diretrizes e bases da educação nacional, em sua promulgação, já estava defasada, pela morosa tramitação resultante do embate entre liberais e católicos.

Todo esse período é marcado pelas discussões e disputas entre liberais e conservadores, atravessadas pelos temas ensino público x ensino privado, ensino religioso x laicidade, liberdade x monopólio, centralização x descentralização e quantidade x qualidade.



Testando seus Conhecimentos

1) Para caracterizar o processo político durante a Primeira República, utiliza-se com frequência a expressão “política do café com leite”. No entanto, os textos apresentam a seguinte ressalva quanto à expressão (Assinale a alternativa correta):

- a) A riqueza gerada pelo café dava à oligarquia paulista a prerrogativa de indicar os candidatos à Presidência, sem necessidade de alianças;
- b) As divisões políticas internas de cada Estado da federação invalidam o uso do conceito de aliança entre os Estados;
- c) A diversificação da produção nesses Estados não permite dizer que São Paulo produzia grande quantidade de café e nem Minas Gerais uma expressiva quantidade de leite;
- d) As disputas políticas do período contradizem a suposta estabilidade da aliança entre mineiros e paulistas;

2) A República oligárquica constituía uma estrutura de poder que se apoiava no controle que os coronéis tinham sobre os eleitores (voto de cabresto). Nesse tipo de sociedade a urbanização acabou sendo um fator de desequilíbrio. Quanto a esse fator de desequilíbrio assinale a alternativa correta.

- a) O fator de desequilíbrio foi o desenvolvimento urbano-industrial e o aumento do número de operários. Este crescimento estimulou os operários a se organizarem para lutarem por melhores condições de trabalho; Entra em cena os operários e a classe média.
- b) O principal fator foram as lutas tenentistas. Os jovens oficiais propunham a moralização da vida pública, a adoção do voto secreto e a implementação de medidas em defesa dos interesses econômicos nacionais;
- c) O fator mais relevante foi a divisão dos Partidos Republicanos de São Paulo e de Minas Gerais, em 1910. O grupo paulista apoiou a candidatura de Rui Barbosa contra o candidato dos partidos republicanos de Minas e do Rio Grande do Sul, Marechal Hermes da Fonseca;
- d) A produção e comercialização do café, sustentada pelo Convênio Taubaté, que tem por finalidade sustentar a hegemonia da política do café com leite.



3) A expressão “Estado Novo” pode ser identificado na história da República brasileira por algumas características. Assinale a alternativa correta quanto às características:

a) O período de 1930 a 1945, em que Getúlio Vargas governou o país de forma ditatorial, somente com o apoio dos militares, sem a interferência de outros poderes;

b) O período de 1950 a 1954, em que Getúlio Vargas governou o país de forma ditatorial, sem garantia dos direitos constitucionais;

c) O período de 1937 a 1945, em que Getúlio Vargas fechou o Poder Legislativo, suspendeu as liberdades civis e governou por meio de decretos – leis;

d) O período de 1930 a 1934, quando se afirmou o respeito aos princípios democráticos, devido à Revolução Constitucionalista.

4) Juscelino Kubitschek é empossado em 1956 e seu governo coincide com a expansão do capitalismo no cenário mundial. O governo de JK foi responsável por (Assinale apenas uma alternativa correta):

a) Eliminação das disparidades regionais;

b) Pela queda da inflação e da dívida externa;

c) Por uma política nacionalista, de rejeição ao capital estrangeiro. Resultou em um capitalismo independente e com baixa inflação;

d) Pela internacionalização da economia do Brasil. Seu governo promoveu grandes vantagens aos investidores estrangeiros. Resultou em um capitalismo dependente.

5) Foram características do governo Jânio Quadro (1961) (Assinale a alternativa correta):

a) A política externa totalmente alinhada aos interesses dos Estados Unidos;

b) O estilo polêmico do Presidente, além de uma política externa mais independente dos Estados Unidos;

c) Total dependência política do Presidente em relação ao seu partido, a UDN;

d) A ausência de medidas anti-inflacionárias, gerando a forte pressão do FMI.



6) A educação do início da República só pode ser compreendida a partir de dois movimentos, denominados de “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974). Sobre estes dois movimentos é correto afirmar:

a) O entusiasmo pela educação decorre da política educacional republicana e liberal, enquanto que o otimismo pedagógico refere-se a uma política educacional de vertente autoritária e positivista;

b) O entusiasmo pela educação tem como maior preocupação atender às necessidades da sociedade, aumentando a escolarização. O otimismo está relacionado a qualidade da educação, na reformulação do programa escolar e dos professores;

c) O entusiasmo pela educação tem como maior preocupação a qualidade da educação, na reformulação do programa escolar e dos professores. O otimismo está relacionado a quantidade de pessoas que serão formadas;

d) Quanto ao otimismo pedagógico pairam interesses políticos e religiosos, pois a escola é fator de aumento de eleitores e, de acordo com a Igreja, a escola deveria estar passo a passo com a religião. O entusiasmo pela educação é uma influência da Escola Nova.

7) As Reformas da Primeira República no Brasil iniciaram em 1891 com a Reforma Benjamin Constant. Com base nos seus conhecimentos assinale a afirmativa correta.

a) Sugere a implantação do regime seriado (ginasial), em substituição aos exames parcelados de preparatórios;

b) Tentou propiciar total liberdade aos estabelecimentos de ensino, tornando a presença facultativa;

c) Reforma com base na teoria positivista, defensora de uma educação neutralizadora das tensões sociais. Esta reforma não se concretizou;

d) Institui a autonomia relativa e reintegra o Colégio Pedro II e sua função de estabelecimento modelo.

8) Em 1932, na tentativa de influenciar a legislação educacional do período, vários intelectuais brasileiros lançam um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Em linhas gerais, as principais reivindicações dos “reformadores” eram:

a) Escola pública obrigatória, gratuita, católica e orientada pelos princípios pedagógicos renovadores de Rousseau;

b) Escola pública obrigatória, gratuita, laica e orientada pelos princípios pedagógicos renovadores de Comenius;

c) Escola pública obrigatória, gratuita, religiosa e orientada pelos princípios pedagógicos renovadores de Dewey;

d) Escola pública obrigatória, gratuita, laica e orientada pelos princípios pedagógicos renovadores de Dewey.



9) Inspirada nas Constituições fascistas da Itália e da Polônia, a Constituição de 1937 retirava do Estado o dever do provimento da educação. As ações são orientadas pela centralização, nacionalização, autoritarismo e modernização. É correto afirmar que são características da estrutura educacional desse período (assinale a alternativa correta):

- a) Devido a questão da centralização, a reforma procurou estabelecer uma legislação que permitisse ao Governo Federal uma ação conjunta com os Estados da Federação no atendimento do ensino primário;
- b) A reforma do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, de 1942 a 1946, estabeleceu as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial, Primário, Normal e Agrícola. Além da criação do SENAI e do SENAC;
- c) A Reforma Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação, dispendo sobre a organização do ensino superior no Brasil, dispendo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, sobre a organização do ensino secundário e organizando o Ensino Comercial;
- d) Sampaio Dória propunha a redução da escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos, universalizando em pouco tempo o ensino primário e várias inovações administrativas.

10) Após intensos debates a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira foi aprovada em 1961. Sobre essa Lei é correto afirmar (assinale a alternativa correta):

- a) Houve um retrocesso no princípio da gratuidade do ensino oficial, já que as escolas públicas, mantidas por fundações, estavam autorizadas a cobrar mensalidades;
- b) Houve um avanço no princípio da gratuidade do ensino oficial, já que as escolas públicas, mantidas por fundações, ficaram terminantemente proibidas de cobrar mensalidades;
- c) A Lei estabeleceu a unificação do sistema escolar e a sua descentralização, além da autonomia do Estado para exercer a função educadora. Porém, proibiu a distribuição de recursos para a educação;
- d) A obrigatoriedade do ensino primário, conquistada na Legislação anterior, foi mantida na estrutura da nova Lei.



Referências

Agência Senado. Em 1961, presidente Jânio Quadros criou uniforme para os funcionários federais. Disponível: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/10/24/em-1961presidente-janio-quadros-criou-uniforme-para-os-funcionarios-federais> Acesso: 03/01/15.

ASSIS, Machado. Isaú e Jacó. Publicado originalmente pela Editora Garnier, Rio de Janeiro, 1904. Disponível em: <http://www.socultura.com.br/modules/news/article.php?storyid=11&page=65> Acesso: 10/01/15.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). Revista História da Educação, Pelotas, v. 1, n. 1, 1997, p. 115-133. Disponível: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631> Acesso: 15/01/15.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Eleições no Brasil: uma história de 500 anos. – Brasília : Tribunal Superior Eleitoral, 2014. 99 p. Disponível: <http://www.tse.jus.br/hotSites/CatalogoPublicacoes/pdf/eleicoes-no-brasil-uma-historia-de-500-anos-2014.pdf> Acesso: 18/12/2014.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação Brasileira no Período Joanino. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf> Acesso: 02/01/2015.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010, p. 282-299. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a06.pdf> Acesso: 08/12/2014.

COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 2ª ed. SP: Moderna, 1997.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. Estud. av. [online]. 1990, vol.4, n.10, pp. 91-110. ISSN 0103-4014. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141990000300005&script=sci_arttext Acesso: 05/01/2015.

FRANCA, Leonel. O Ratio Studiorum dos jesuítas. In: MAIA, Pedro (Org.). Ratio Studiorum: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1986.

JOBIN, Nelson A.; KAUFMANN, Rodrigo de Oliveira. Centrais sindicais: histórico e constitucionalidade. RDA – Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 263, p. 293-339, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/10651/9653> Acesso: 26/01/2015.

JÚNIOR BICCA, Ramiro Lopes. Noel Rosa: Na Fronteira entre o Morro e a Cidade. Fênix-Revista de História e Estudos Culturais Setembro/ Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2011. Vol. 8 Ano VIII, n. 3. Disponível:http://www.revistafenix.pro.br/PDF27/ARTIGO_07_RAMIRO_LOPES_BICCA_JUNIOR_FENIX_SET_DEZ_2011.pdf Acesso: 20/12/2014.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1995.

LOWY, Michael. Rousseau e o Romantismo. Publicado em: <http://blogs.mediapart.fr/blog/michael-lowy/050512/rousseau-et-le-romant...> Tradução: António José André para o Esquerda.net. Acesso: 12/12/2014.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do Ensino. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300003 Acesso: 18/12/2014.

PAIVA, José Maria de. Transmitindo Cultura: a catequização dos Índios do Brasil: 1549-1600. Revista Diálogo Educacional, v.1, n.2, 2000. Disponível:<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=717&dd99=view&dd98=pb> Acesso: 02/12/2014.



PERALTA, Inez G.; KASSAB, Yara. O desvelar das interações cotidianas entre jesuítas e indígenas brasileiros no século XVI: privilegiando o lúdico. ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0441.pdf> Acesso: 10/12/14.

SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação: Um Balanço Prévio e Necessário. ECCOS-Revista Científica, SP, v. 10, n. Especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf. Acesso: 17/10/14.

ZOTTI, Solange Aparecida. O Currículo no Brasil Colônia: proposta de uma educação para a elite. Trabalho apresentado na IV Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil, em Maringá, 2004. Disponível: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/383/413> Acesso: 11/12/2014.

DOCUMENTOS:

Capítulo 2 Matriz Lusa, baseado na obra O Povo Brasileiro do intelectual e político brasileiro Darcy Ribeiro. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti9CygH2rh8> Acesso: 10/12/2014.

Biografia sobre o Marquês de Pombal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vGf2bxkNVho> Acesso: 05/12/2014.

Ditadura no Brasil (O Golpe Militar de 1964). Produzido pela TV Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GNkziKTM_nc Acesso: 15/12/2014.

Getúlio (Vargas) do Brasil - Vida e obra política. Produzido pela TV Senado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ekj-zmB7sY8> Acesso: 05/01/2015.

Jango (Brasil, 1984). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5m4Aw9DPoAM> Acesso: 05/12/2014.

Jânio Quadros – A Face Oculta. (Cultura Retrô – TV Cultura). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HMdjSsTrWB8> Acesso: 08/01/2015.

TEXTOS

Decretos polêmicos de Jânio. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/10/24/em-1961-presidente-janio-quadros-criou-uniforme-para-os-funcionarios-federais> Acesso: 08/01/2015.

História das Eleições: do Brasil Colônia à República Velha. Página oficial da Justiça Eleitoral. Disponível em: <http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/do-brasil-colonia-a-velha-republica-roteiros-eje> Acesso: 07/01/2015.

História das Eleições: Do final da Velha República à biometria. Página oficial da Justiça Eleitoral. Disponível em: <http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/do-final-da-velha-republica-a-biometria-roteiros-eje> Acesso: 07/01/2015.

VERBETES

Ratio Studiorum. Disponível em: http://navegandohistedbr.comunidades.net/index.php?pagina=1219306433_1 Acesso: 02/12/2014.

Despotismo Esclarecido. Disponível em: http://navegandohistedbr.comunidades.net/index.php?pagina=1219306433_02 Acesso: 02/12/2014.

Pedagogia Nova (Saviani). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_nova_ou_moderna.htm Acesso: 02/12/2014.

Pedagogia Tradicional (Saviani). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm Acesso: 02/12/2014.

Pedagogia Tradicional Religiosa (Saviani). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_religiosa.htm Acesso: 02/12/2014. [watch?v=SvAV4JYNF4w](https://www.youtube.com/watch?v=SvAV4JYNF4w) Acesso: 07/01/2015.



VÍDEOS:

A História do Capitalismo no Brasil 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SvAV4JYNF4w> Acesso: 07/01/2015

Série “A História do Brasil por Boris Fausto (Vol.1) - Brasil Colônia (1500 - 1822)”. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Th6FjWlt0dc> Acesso: 15/12/2014.

Série História do Brasil – Canal Futura: Episódio 1 - Dom João no Brasil (Canal FUTURA) - Nos tempos de Bonaparte <https://www.youtube.com/watch?v=oFueoD5r-z0>

Episodio 2 - Dom Joao no Brasil (Canal FUTURA) - Ir ou não ir eis a questão <https://www.youtube.com/watch?v=9JoRvq0vRrw>

Episodio 3 - Dom Joao no Brasil (Canal FUTURA) - Homens ao mar Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-pXNX-fCYHs>

Episodio 4 - Dom Joao no Brasil (Canal FUTURA) - Vem ca meu Rei <https://www.youtube.com/watch?v=2hRHanPYhPs>

Episodio 5 - Dom Joao no Brasil (Canal FUTURA) - Olha a corte ai gente [youtube.com/watch?v=7wU8pRCudeM](https://www.youtube.com/watch?v=7wU8pRCudeM)

Episodio 6 - Dom Joao no Brasil (Canal FUTURA) - Uma corte brasileira com certeza <https://www.youtube.com/watch?v=-gJTsOghEk>

Dom João - ep07 - Um jardim, uma igreja e muitos títulos, ora pois <https://www.youtube.com/watch?v=Jd2sNHZrIW8>

Dom João - ep08 - A Colônia que virou metrópole <https://www.youtube.com/watch?v=rI71YNrLo7o>

A História do Capitalismo no Brasil 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RQsLLAf8fEA> Acesso: 06/01/2015.

O governo João Goulart. Produzido pela Univesp TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NYytaJ-yOQQ> Acesso: 03/12/2014.

IMAGENS

DAldeamentos Jesuítas. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/acao_jesuítas.html Acesso: 10/12/2014.

Aldeia Missionária. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/iconograficos/Aldeia_Missionaria.html Acesso: 20/12/2014.

Banquete de Casamento (Botticelli). Disponível em: <http://cultura.revues.org/docannexe/image/211/img-4.jpg> Acesso: 15/12/2014.

Constituição outorgada em 1824. Disponível: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/const_1824.html Acesso: 11/05/2015.

Ato Adicional à Constituição. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/reforma_const.html

Primeiro Reinado (1822-1831). Disponível: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/primeiro_reinado.html Acesso: 05/01/2015.

Colégio Pedro II. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html Acesso: 05/01/2015.

Imperial Colégio de Pedro II (MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira). Disponível: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=5553> Acesso: 05/01/2015.

_ e texto: A Fábrica de Tecidos e os Três Apitos. Disponível em: <http://feiticodonoel.blogspot.com.br/2009/11/fabrica-de-tecidos-e-os-tres-apitos.html> Acesso: 06/01/2015.

O Iluminismo. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/resumos/iluminismo.php> Acesso: 18/12/2014.

AEducação na Primeira República (1889-1930). Disponível: <http://navegandohistedbr.comunidades.net/index.php?pagina=1219331123> Acesso: 05/01/2015.

