

**Evolução Histórica da Educação
Brasileira: 1549-2010**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

EDITORA UNICENTRO
CONSELHO EDITORIAL: Mario Takao Inoue, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos de Bortoli,
Hélio Sochodolak, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza, Jorge Luiz Favaro,
Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de P. Castanho, Márcio R. Santos Fernandes,
Maria Regiane Trincaus, Mauricio Rigo, Raquel Dorigan de Matos, Rosanna Rita Silva,
Ruth Rieth Leonhardt e Sidnei Osmar Jadoski.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima;
Anízia Costa Zyck



MARIA RITA KAMINSKI LEDESMA

**Evolução Histórica da Educação
Brasileira: 1549-2010**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Espencer Ávila Gandra
Éverly Pegoraro
Leandro Povinelli

EDITORA UNICENTRO

Gráfica Unicentro
250 exemplares

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

Ledesma, Maria Rita Kaminski
L473e Evolução histórica da educação brasileira : 1549-2010 / Maria Rita Kaminski
Ledesma. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.
130 p. - (Coleção Pedagogia: saberes em construção)

Bibliografia

1. Educação – Brasil - História. I. Título.

370.981

CDD

Copyright: © 2010

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.





Sumário

Introdução	07
Capítulo 1	09
A educação da Colônia ao Império	
Capítulo 2	51
A educação da Primeira República ao advento do Regime Militar	
Capítulo 3	95
Do Regime Militar aos dias atuais	
Considerações finais	125
Referências	127



Introdução

O conhecimento histórico propicia o desenvolvimento das forças transformadoras da história, ajudando-as a se tornarem conscientes de si mesmas. Só por meio desta consciência é que as forças terão possibilidade de se efetivarem.

Partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, ao analisar uma realidade histórica vamos vê-la sempre em conjunto, não analisando seus fatos de forma isolada, mas dentro de uma realidade que se estrutura basicamente em alguns planos ou níveis inter-relacionados: econômico, político e ideológico.

Assim, podemos afirmar que a sociedade se organiza em função do poder político e da apropriação econômica. Os grupos que comandam essas áreas procuram manter o predomínio e se organizam para que essas relações de poder e a visão ideológica inerente a essas relações se reproduzam na sociedade estabelecida. O sistema educacional é produto desta trama e, em qualquer sociedade, é o resultado da evolução econômica, política e social do país, constituindo-se na ideologia dos grupos que detém o poder.

Para compreendê-lo, é necessário compreender o jogo de forças que compõem o seu contexto, sem jamais esquecer que este processo histórico também resulta da interação do homem com a natureza, em um processo contínuo. As alterações no processo histórico são decorrentes da ação dos homens, os agentes da história. Somos nós, os homens, constituídos em sociedade que, embora nem sempre conscientemente, atuamos para que as coisas se passem de uma ou de outra maneira.



Capítulo 1

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 Koshiba (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.

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)¹, 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.

¹ O concílio de Trento (1546-1563) confirma os pontos essenciais da doutrina católica (a essencialidade da Igreja e o valor dos sacramentos, a eficácia das obras ao lado da intervenção da graça), define novas tarefas para os eclesiásticos no plano disciplinar e pastoral, dá um forte impulso aos estudos bíblicos e teológico filosóficos, favorecendo o nascimento e o desenvolvimento de ordens religiosas com o duplo escopo de frear o avanço da heresia protestante e difundir a religião católica nos países do Novo Mundo (CAMBI, 1999, p.256).

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 aculturação², na aprendizagem de outra língua, outras crenças e outros costumes, ao mesmo tempo que se implantava a unidade doutrinária da Igreja Católica.

² Aculturar um povo, se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior. (BOSI, 2002, p.17). O projeto de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra, subjugando os seus habitantes (ou íncolas); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese, entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2007, p.29)

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 incutir-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.

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 estudos dos cânones e da teologia.

O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*³, mais conhecido pela denominação de *Ratio Studiorum*, sistematizou toda a organização administrativa e pedagógica a ser seguida nos colégios jesuítos, 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.

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.

³ O *Ratio Studiorum* foi publicado originariamente em 1599, pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã.

O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença⁴ 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

⁴ O período denominado de Renascimento foi um período compreendido entre os séculos XV e XVI, em que ocorreram profundas transformações na sociedade europeia, caracterizado, também, pelo questionamento dos métodos de ensino da escolástica.

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 Agostinho⁵ e a teologia prática, atos, virtudes e vícios.

⁵ Santo Agostinho e São Tomás de Aquino representaram as ideias da filosofia Patrística e da Escolástica, respectivamente, sendo que os conhecimentos de Santo Agostinho tinham como base a filosofia de Platão e os conhecimentos de Tomás de Aquino traziam a marca de Aristóteles. Assim, com a Igreja Católica dominando o ocidente, cada um, em sua época, influenciou não só os ideais da religião católica, mas toda uma cultura por longa data, pelos inúmeros pensadores e educadores cristãos que lhes sucederam.

De Santo Agostinho, a Companhia de Jesus tomou o dualismo entre o bem e o mal e o corpo e o espírito, condenando os pecados carnavais e descontrolado das paixões. A máxima de sua pregação era a fé absoluta, a crença antes do entendimento. Diante disso, o conhecimento se confundia com a fé e educação e catequese se equivaliam, sendo base dos ensinamentos, menor importância aos conhecimentos clássicos e mais predominância da obediência aos mais velhos, mestres e superiores hierárquicos, resignação e humildade diante do que não se podia explicar ou entender. Com essas virtudes em prática, o sujeito estaria livre dos pecados, merecendo a salvação na vida após a morte.

Ao adotar a *Summa Theológica* de São Tomás como obra obrigatória em seu plano educacional, a Companhia de Jesus, conforme afirma Franca (1952, p. 44), buscou “desde o seu nascer para a mais sólida e profunda sistematização escolástica da filosofia [...] que escolheu a S. Tomás para seu Doutor Próprio”. Dessa escolha resultou o objetivo máximo da educação jesuítica, a formação do homem presente como ser completo, universal, não vinculado diretamente às particularidades nacionais, ou seja, “a formação do homem perfeito, do bom cristão” (FRANCA, 1952, p.44), servindo primeiro a Deus, para a sua própria salvação.

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 jesuítas 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 iluminista⁶, 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.

⁶ O Iluminismo manifestou-se sobretudo no campo da filosofia, mas acabou se refletindo ainda na política, na economia, na arte e na literatura. Na esfera política, a atuação dos iluministas se concentrou na defesa dos direitos do indivíduo e no combate às arbitrariedades dos governos absolutos. (DIVALTE, 2006, p. 126).

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. 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 idéias 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 conseguira 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 saíam 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

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 houvesse 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, 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 sairiam 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 repetiriam o conteúdo às classes de 50 alunos – os decúrias⁷.

⁷ Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também, chamado monitorial ou lancasteriano, baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora os alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma extremidade do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. (SAVIANI, 2007, p. 128).

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 infra-estrutura 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 liberal-constitucionalista. (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.



Capítulo 2

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, incutindo 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), institui 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, e 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 Inspeção 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 idéias pedagógicas a resistir ao avanço das idéias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das idéias 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 extraindo 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, anistiaría os tenentes e moralizaria 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.

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, 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 retomada 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 urbano-industriais 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 instituíva 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 liberal-idealista. 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 privatista, 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.

A partir 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.



Capítulo 3

Do Regime Militar aos dias atuais

Os anos da Ditadura Militar

Em 1964, os militares assumem o poder e justificam o golpe como restaurador da economia, abalada pelas constantes greves, e favorável à definição de um padrão de desenvolvimento baseado na livre empresa e associado ao capital estrangeiro.

Uma vez iniciado o novo regime, o governo passou a configurar-se como uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional. Institucionalizou-se um pacto autoritário baseado na aliança da tecnocracia com a burguesia e com as empresas multinacionais. Neste processo, a tecnocracia militar e civil acabou obtendo o controle exclusivo da sociedade política, racionalizando e ordenando a economia no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital. (GHIRALDELLI, 1990, p. 166).

O primeiro mandato foi assumido pelo General Humberto de Alencar Castelo Branco, que primou pelo fortalecimento do Executivo e pela segurança do Estado, criando o Serviço Nacional de Informações – SNI e utilizando da segurança nacional como pretexto para uma série de arbitrariedades que ocorreram ao longo de todo o período.

Os militares passam a governar por meio de Atos Constitucionais. O de n.º 1 suspendeu as garantias constitucionais, estabeleceu eleições indiretas e o Executivo passou a ter direito de cassar mandatos políticos e decretar *estado de sítio*, sem consultar o Congresso. É o início da perseguição aos líderes do regime deposto e dos movimentos que exigiam as reformas de base, bem como, líderes sindicais, intelectuais, funcionários públicos, artistas. Acreditava-se que, impedindo essas pessoas de exercerem sua profissão e afastando-as do país, estariam combatendo o Comunismo.

Em 1965, o AI n.º 2 permitiu a intervenção do governo federal nos estados e municípios e que só o Executivo poderia legislar por meio de Decretos-Lei. Esse ato extinguiu os partidos políticos e cancelou seus registros, reconhecendo a existência de dois partidos, a ARENA – Aliança Renovadora Nacional, que representava o governo – e o MDB, Movimento Democrático Brasileiro, partido de oposição. Tais partidos, nem minimamente, representavam os diferentes interesses em jogo e, ainda, dificultavam a participação popular.

O AI n.º 3 estabeleceu o fim das eleições diretas para governadores e prefeitos das capitais, sendo, a partir de então, os governadores indicados pelo presidente para a aprovação das Assembleias Legislativas e os prefeitos indicados pelos governadores.

Em 1966 o Congresso foi fechado e muitos mandatos foram cassados e reaberto em 1967, sem os deputados cassados, para a aprovação da nova Constituição elaborada por juristas do regime. O AI n.º 4 legalizou a prerrogativa do governo elaborar a nova Constituição. Assim, essa Constituição veio reafirmar as medidas já conferidas por todos os Atos Constitucionais e consolidar a Lei de Imprensa e de Segurança Nacional,

além de garantir poderes ilimitados ao chefe do Executivo. Mais tarde, em 1969, o poder do presidente foi aumentado, pois só a ele cabia a tarefa de legislar sobre a organização administrativa, financeira, judiciária, tributária, orçamentária, bem como criar cargos e extingui-los, conceder anistia, vetar projetos, determinar medidas de emergência e decretar estado de sítio e de emergência. O poder Legislativo teve suas atribuições e iniciativas completamente limitadas, anulado em discussões, elaboração e aprovação de leis de interesse coletivo.

Para resolver os problemas econômicos do país, como a falta de crédito no exterior, a alta inflação e a estagnação do crescimento nesse setor, Castello Branco implantou o Programa de Ação Econômica do Governo - PAEG, no intuito de combater o déficit público, o excesso de crédito e a política trabalhista. O trabalhador perdeu muitas de suas conquistas em governos anteriores, como a estabilidade no emprego e criou-se o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Além disso, passam por um arrocho salarial.

Essa política econômica aproximou o governo do FMI e facilitou os empréstimos necessários, a renegociação da dívida externa do país e atraiu a entrada do capital estrangeiro, com instalação de empresas norte-americanas.

Em 1967, assume a presidência mais um militar, o General Artur da Costa e Silva. Sua indicação é resultado do desenvolvimento capitalista brasileiro, cujos beneficiários eram a burguesia brasileira e as empresas estrangeiras ou associadas ao capital estrangeiro que necessitavam das Forças Armadas e dos tecnocratas para exercerem funções de controle, no plano social e, modernizadoras, no plano administrativo.

No plano econômico, Costa e Silva provocou a queda da inflação e a economia voltou a crescer, com a recuperação do setor industrial e da construção civil, iniciando o que se denominou a fase do milagre brasileiro, se estendendo até 1973.

Esse foi o governo que se caracterizou pelo avanço do processo de institucionalização da ditadura, intensificando-se a repressão policial-militar contra todos os movimentos e grupos de oposição.

Houve a formação de uma oposição acirrada ao governo de Costa e Silva, tendo em um dos grupos políticos de diversas frentes, denominado Frente Ampla, que solicitava a anistia, a instalação de uma assembleia constituinte e eleições diretas em todos os níveis; outro grupo era composto por grupos de esquerda, que propunha a substituição do sistema capitalista pelo socialista, e o terceiro grupo, muito atuante e que influenciou a opinião pública e a política nacional, era constituído pelos estudantes universitários. Organizado na União Nacional dos Estudantes – UNE, o movimento estudantil estava mais próximo das ideologias de esquerda, protesta contra o arcaico sistema universitário e a falta de liberdade imposta pelo regime militar.

O governo rapidamente tratou de desarticular o movimento estudantil e colocou a UNE na ilegalidade. Mesmo assim, as lideranças estudantis mantiveram a UNE em funcionamento, organizaram passeatas e protestos contra o governo de Costa e Silva, inclusive com a morte de um estudante secundarista em uma das passeatas, fruto da repressão exercida pela polícia.

No ano de 1968, em meio às manifestações desses grupos e dos trabalhadores que protestavam contra o arrocho salarial, Costa e Silva reage fechando o Congresso e editando o AI nº 5, a mais violenta das medidas do governo. Esse Ato devolveu ao presidente, “por tempo indeterminado, os poderes para cassar mandatos e suspender direitos políticos; demitir ou aposentar funcionários públicos e intervir nos estados e municípios” (DIVALTE, 2004, p. 251). É uma medida dura que suspende todas as garantias constitucionais e individuais dos cidadãos e dá abertura para que a polícia efetuasse investigações, perseguições e prisões das pessoas, sem necessidade de mandato judicial, cometendo-se inúmeros abusos e violações dos direitos humanos em nome da segurança nacional.

Os opositores do regime, sentindo que não haveria mais espaço para a manifestação por meios democráticos, partiram para a luta armada. São líderes desses movimentos, Carlos Marighella que organizou a Ação Libertadora Nacional – ALN, Carlos Lamarca, um capitão desertor do Exército, que se integrou à Vanguarda Popular Reacionária – VPR. Outros grupos se formaram como a Ação Popular – AP, e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Muitos dos membros destes movimentos e agrupamentos, quando presos, foram penalizados com o banimento.

Ainda nesse período os militares aperfeiçoaram os órgãos de repressão e criaram o Departamento de Ordem Social e Política – DOPS, o Departamento de Operações Internas e o Centro de Operações de Defesa Interna – DOI-Codi, responsáveis pela prisão, tortura, morte e desaparecimento de centenas de pessoas.

O sucessor de Costa e Silva foi Emílio Garrastazu Médici, que cumpre seu mandato de 1969 a 1974, dando continuidade e chegando ao auge a ação dos instrumentos de repressão e torturas iniciados no governo anterior.

Nesse período, Carlos Lamarca e Carlos Marighella foram assassinados, os órgãos de imprensa intensamente reprimidos e os meios de comunicação utilizados para difundir uma imagem positiva do governo, por intermédio do ufanismo nacionalista expresso nas palavras de ordem e cooperação como “Brasil, ame ou deixe-o” e os símbolos nacionais, a música e o cinema serviram de veículo para a difusão dos valores positivos como patriotismo, desenvolvimento e segurança.

Na economia, o milagre econômico se mostrava nas grandes obras como a transamazônica, a ponte Rio-Niterói e a Usina Hidrelétrica de Itaipu, construídas com empréstimos do tamanho das obras. Também, um conjunto de medidas econômicas, editadas pelo Ministro Delfim Neto, incentivou o reaquecimento da economia e elevou o PIB cerca de 10% ao ano. O mercado consumidor interno se expandiu e as exportações cresceram. Empresas estatais e diversas agências de ação política foram criadas.

Entretanto, apesar de toda repressão, setores da sociedade continuavam a resistir e denunciar a violência exercida pelo regime. Entre estes setores estavam a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI. Também diversos artistas, como Geraldo Vandré e Chico Buarque de Holanda, utilizavam-se da música como instrumento de denúncia e protesto.

Quando o general Ernesto Geisel assume o poder, em 1974, herda um país mergulhado na dívida externa e na onda inflacionária, causada pela crise internacional do petróleo de 1973. Sendo o Brasil um país importador de petróleo, não resistiu ao impacto causado pela alta nos preços desse produto.

Indicou para contornar a crise Mario Henrique Simonsen, Ministro da Fazenda, que lançou o II Plano Nacional de Desenvolvimento, que propôs investimentos nas empresas estatais. O resultado não foi o esperado e a oposição ganha terreno, especialmente nas eleições parlamentares, quando mais de 40% das vagas são ocupadas pelo MDB.

Geisel já havia anunciado sua pretensão de fazer uma abertura política lenta, gradual e segura, mas a derrocada nas eleições e a morte do jornalista Wladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura, no quartel do II Exército de São Paulo, esquentaram os ânimos da oposição, engajada em diversas entidades representativas, como a OAB, Associação Brasileira para o Progresso da Ciência, ABI, Comitê Brasileiro pela Anistia, Comunidades Eclesiais de Base e UNE, que se uniram para reivindicarem a anistia dos presos e a organização de uma Assembleia Constituinte.

Diante dessa frente de oposição, Geisel recorre aos poderes arbitrários que o AI-5 lhe proporciona e decreta o fechamento do Congresso e promulga o “Pacote de Abril”. Tal pacote promoveu a desarticulação política, alterou o sistema judiciário e algumas legislações, estabeleceu que um terço do Senado seria preenchido com “senadores biônicos”, eleitos indiretamente pelas Assembleias Legislativas estaduais, o mandato do presidente passou de cinco para seis anos.

Graças a essa manobra, nas eleições parlamentares de 1978, o governo manteve a maioria no Congresso Nacional.

Na economia, o governo insistiu no avanço da industrialização e o PIB teve um crescimento. Para isso, recorreu a empréstimos externos e recursos de empresas privadas nacionais e estrangeiras. Paralelo a tudo isso, investiu nas áreas de infraestrutura, para a sustentação dos setores de produção de bens de capital, de insumos básicos e de produção de energia.

Ao fim do seu mandato, em 1979, Ernesto Geisel revoga o AI-5 e entrega um Brasil cheio de dívidas, com uma alta inflação, com baixos salários e com pouca distribuição de renda, ao seu sucessor João Batista Figueiredo.

João Batista deu continuidade ao processo de abertura política iniciado por Geisel e se comprometeu, ao final de seu mandato, a entregar um país democrático.

Inicia seu governo enfrentando diversas greves, com destaque para as organizadas pelos metalúrgicos de São Bernardo, no ABC paulista, sob a liderança de Luis Inácio da Silva – Lula, e apoiadas por setores da Igreja. Lula e outros líderes do sindicato dos metalúrgicos foram presos, o que não conteve a onda de manifestações dos metalúrgicos. A eles se juntaram o MDB, com votos de protestos e a Campanha Nacional Pró-Anistia, que reivindicava o retorno dos exilados e condenados por crimes políticos.

João Batista envia ao Congresso um projeto de anistia que é aprovado nessa instância, promove a reforma que acaba com o bipartidarismo, voltando o país a ter vários partidos e decreta eleições diretas para os Estados a partir do ano de 1980.

O processo de abertura incomoda a ala “linha-dura” do regime e provoca reação de civis e militares desse segmento que, com o objetivo de atribuir atentados à esquerda e prejudicar a abertura política, colocam bombas em bancas e sedes de jornais, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, na Ordem dos Advogados do Brasil e, o mais grave, no centro de convenções do Riocentro, em pleno festival de música, com mais de 20 mil pessoas. Felizmente o plano falhou e a bomba explodiu nas mãos dos próprios militares.

Na economia, o governo de João Batista foi um desastre, devido à conjuntura internacional que mantinha as taxas de juro em elevação e contribuía para o aumento da nossa dívida externa. Um acordo com o FMI, em 1982, ampliou o arrocho salarial e o desemprego. A inflação cresceu assustadoramente e a economia estagnou.

Em 1984, a substituição gradativa da gasolina pelo álcool e a queda dos preços internacionais do petróleo reduziram despesas e impulsionaram, ainda que pequeno, um aumento das exportações.

Esse foi o ano, também, do movimento das Diretas-Já, que reivindicava ao Congresso Nacional o restabelecimento das eleições diretas para a presidência do Brasil. Reunindo lideranças políticas como Ulysses Guimarães, Montoro, Fernando Henrique Cardoso, Mário Covas, Lula, Teotônio Vilela, Leonel Brizola, entre outros, e artistas, o movimento mobilizou a população e os comícios atraíam multidões e se espalhavam por todo o território brasileiro.

A emenda das eleições diretas, mesmo com toda a pressão popular, foi derrotada no Congresso e a eleição de um civil para governar o país aconteceu de forma indireta, pelo Colégio Eleitoral. Dois candidatos se apresentaram, Paulo Maluf representante do governo militar e da direita brasileira, e Tancredo Neves e José Sarney representantes da Frente Liberal.

Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves e José Sarney são eleitos para o cargo de presidente e vice-presidente, respectivamente. Em 15 de março deste mesmo ano, Tancredo Neves é acometido por uma doença grave, não podendo ser empossado e, dias depois, dia 21 de abril, ocorre sua morte e, conseqüentemente, José Sarney assume os destinos da nação.

A política educacional desse período não fugiu às orientações políticas, econômicas e sociais que o governo ditatorial impunha a toda a nação brasileira. Com o intuito de colocar o sistema educacional consoante com a ideologia do desenvolvimento com segurança, já em 1964, o ministro da Educação e Cultura, Luiz Antônio da Gama e Silva, ad referendum do Conselho Federal de Educação, determina a intervenção na UnB, extinguindo os mandatos dos membros do Conselho Diretor da

FUB (Fundação Universidade de Brasília), inclusive de seu Presidente e Reitor, Anísio Teixeira, e inicia na instituição um período de expulsões de estudantes e professores, e de insegurança diante das intervenções e demissões que poderiam acontecer a qualquer momento, sob o pretexto de incompetência ou de incompatibilidade política com os ideais que orientavam as ações do governo.

As reformas do 1º e 2º graus e do ensino superior não fugiram desse contexto e se concretizaram impregnadas da

justificativa ideológica **liberal** de que se investia na melhoria do ‘capital humano’, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional. [...]

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que o trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir **nesse** capital para que o desenvolvimento individual e social aconteça. (HILSDORF, 2006, p. 123).

Para levar adiante as propostas educacionais, os grupos conservadores ligados ao regime militar criaram o que Ghiraldelli (1990, p. 167) denomina de “partidos ideológicos”, que atuaram no combate às organizações populares e consolidaram a legislação educacional desse período. Tais “partidos ideológicos” exerciam sua ação nos Institutos, como o de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES e o Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, que atuavam em vários setores da sociedade, como o operariado, mas, especialmente o IPES, concentrou suas forças às questões educacionais. Intelectuais que comungavam dos ideais do regime organizaram seminários e eventos de apoio e divulgação dos planos educacionais de atrelamento da educação ao mercado de trabalho.

Toda a legislação educacional foi articulada e elaborada por tecnocratas brasileiros assessorados tecnicamente pela agência norte-americana *Agency for International Development* – AID, através de acordos firmados entre o MEC e a USAID, que previam, além da assessoria técnica norte-americana, a assistência financeira e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos para a melhoria do ensino brasileiro, especialmente do ensino de 2º Grau.

A necessidade de demanda de mão de obra para as empresas que entravam no país e a orientação dos acordos MEC-USAID, levaram à adoção do modelo organizacional empresarial para o campo da educação. “Difundiram-se, então, as idéias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), que, no campo educacional, configuravam uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’” (Saviani, 2007, p. 367). Assim, a educação era o espelho do momento político e econômico pelo qual passava o Brasil, nela se imbricavam eficiência, racionalidade, desenvolvimentismo, controle e repressão.

A aplicação da teoria tecnicista no sistema educacional transpõe para a escola a organização do sistema fabril, não leva em consideração a especificidade do ato educacional e inicia um crescente processo de burocratização.

A reforma universitária, Lei nº 5.540/68,

criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou como um passe de mágica o problema dos excedentes (aqueles que, apesar de aprovados no Vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetuar a matrícula por falta de vagas). [...] a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no Vestibular. De fato, o problema da democratização do ensino superior foi “resolvido” pela ditadura militar com o incentivo à privatização do ensino – na década de 70 o governo colaborou

com a abertura de cursos de 3º grau de duvidosa idoneidade moral. (GHIRALDELLI, 1990, p. 175).

A departamentalização, fruto da implantação da teoria empresarial para o interior da escola, ao separar os professores em departamentos que os agrupam pela mesma área de conhecimento, dificultou e até mesmo destruiu as reuniões por afinidades ideológicas e teóricas.

A reforma tratou do regime jurídico e administrativo do ensino superior, da estrutura – racionalização no uso de equipamentos, normas de nomeação dos dirigentes, ensino associado à pesquisa, do corpo docente – política de capacitação, extinção da cátedra, plano de carreira, do corpo discente – monitoria, representação estudantil, as atividades de educação física e cívicas, implantação de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e obrigatoriedade da Educação Física. As habilitações ficaram mais curtas, dois anos, levando em conta as demandas do mercado; unificou-se o vestibular, entre outras transformações.

Em 1969 o decreto 477, originado a partir dos ditames do AI-5, estendeu a repressão e a rigidez do regime às universidades e escolas, proibindo as atividades políticas de estudantes, professores e funcionários, sob a punição de processo sumário, demissões e impedimento de exercer a profissão em outro estabelecimento por cinco anos.

No mesmo ano de edição da reforma universitária, 1968, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, com a finalidade de assegurar as condições de financiamento da educação. O Fundo captava recursos e os aplicava no financiamento de projetos de ensino e pesquisa nos três níveis de ensino.

Em 1971 é reformulada a educação primária e média, conforme orientações dos acordos MEC-USAID e com sua elaboração efetivada em um curto espaço de tempo. A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 preservou muitos artigos da Lei anterior e não se constituiu em uma ruptura com as diretrizes da Lei 4.024/61.

Todavia, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos da democracia relativa dos anos 50, enquanto a Lei 5.692/61 refletiu os princípios da ditadura, verificados pela incorporação de determinações no sentido de racionalização de trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau. (GHIRALDELLI, 1990, p. 182).

A Lei 5.692/61 amplia a obrigatoriedade do ensino para oito anos, dos 7 aos 14 anos, juntando o curso primário e o ginásial em um curso fundamental de 8 anos. O ensino de 1º grau, além dos conteúdos básicos, deveria promover a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. O ensino de 2º grau destinava-se à formação integral do adolescente e tinha a dupla função de preparar para o ingresso em curso superior e dar habilitação técnica profissional.

[...] Ambos, 1º e 2º graus, possuem o princípio terminal de preparar para o trabalho e inserir no mercado e o princípio de continuidade. No caso do concluinte do 1º grau, estará de posse de conhecimentos mínimos de iniciação ao trabalho ou pode dar prosseguimento a sua vocação no estudo das habilitações profissionais oferecidas no 2º grau; o concluinte do 2º grau terá habilitação técnica e formação necessária para prestar exame vestibular. Entretanto, a profissionalização visava também deter e controlar a demanda pelo ensino superior. (VEIGA, 2007, p. 312).

Assim, todo o ensino de 2º grau foi transformado em ensino profissionalizante, sendo que pareceres e recomendações de órgãos regulamentavam e sugeriam as matérias de formação específica e o Conselho Federal de Educação lançou uma lista com 130 habilitações possíveis de serem ofertadas no segundo grau, respeitando as características, especificidades, possibilidades e demandas de cada região. Também se possibilitou ao estudante desse nível de ensino a realização de estágios remunerados em cooperação com empresas.

Também nesse nível houve um crescimento extraordinário da rede privada de ensino, quer pelas concessões feitas pela Lei 5692/61 que

poderiam ter o amparo técnico e financeiro do Poder Público e, para isso, criaram-se fundos para concessão de bolsas de estudo, quer seja pelo desmantelamento da rede pública de ensino, com a falta de material e de manutenção das escolas, com a alta taxa de evasão e reprovação e pela desvalorização do professor, que fazia com que alunos e bons professores migrassem para a escola particular.

Concomitante com a instalação e execução dessas políticas educacionais, circulou no país a literatura que estampava as teorias crítico-reprodutivistas, apresentadas por autores como Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistema de ensino*; Althusser, com a obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*; Baudelot e Establet, com a obra *L'ecole capitalista em France*, que estudava a teoria da escola dualista. Esses autores com suas obras serviram de base para que professores brasileiros, especialmente da pós-graduação, se servissem das teorias levantadas para denunciarem a

utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução social do sistema capitalista. Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais. (SAVIANI, 2007, p. 393).

No entanto, essas mesmas teorias que fomentaram a crítica à política educacional vigente e já na década de 70, as teses, dissertações, artigos e livros, começam a denunciar os preceitos dessa educação, ainda de maneira limitada. Nesse sentido, citamos obras como *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, de Luiz Antonio Cunha, e *Escola, Estado e Sociedade*, de Bárbara Freitag, que, pela sua limitação, ajudaram no estado de desânimo da classe docente, pois somente “se concentravam na crítica à educação vigente, não apresentando alternativas, isto é, não

propondo uma nova maneira de lidar com as escolas. Por isso, pode-se concluir que, a par do aguçamento do espírito crítico, elas teriam provocado um sentimento de 'sem saída', de falta de alternativas." (SAVIANI, 2007, p. 395).

Já no final do regime ditatorial, com a reorganização dos partidos e com a eleição de governadores de oposição nos governos estaduais, iniciaram-se as mudanças na política educacional incrementada no âmbito estadual. Dessa abertura no campo educacional participaram intelectuais, também de oposição, convidados para assumirem a Secretaria de Educação, como é o caso de Guimar Namó de Mello, em São Paulo e Neidson Rodrigues, em Minas Gerais.

A redemocratização do país

A redemocratização do país exigia a revogação das leis autoritárias do regime militar, com a retomada das eleições diretas para presidente, a liberdade partidária e a concessão do direito do voto aos analfabetos. O ato mais esperado era a convocação de uma Assembleia Constituinte para a elaboração da nova Constituinte.

Instalada em 1º de fevereiro de 1987 e presidida por Ulysses Guimarães, a Assembléia Constituinte trabalhou na elaboração da nova Constituição do país durante os anos 1987 e 1988 e, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a quinta Constituição da República. Representando um novo marco para a democracia brasileira, a Constituição, construída com a colaboração e participação organizada dos mais variados segmentos da sociedade por meio de abaixo-assinados, evidenciava a forte ênfase nos direitos humanos (individuais, coletivos e difusos), na descentralização administrativa e política, na forma Federativa de Estado como princípio irrevogável e na participação e organização social como elementos fundamentais para o controle e a consolidação da democracia brasileira.

As conquistas para a classe trabalhadora foram significativas, ficaram instituídos os direitos à licença maternidade, de 120 dias; licença paternidade, de 5 dias; redução da jornada de trabalho, de 48 horas

semanais para 44 horas; além de direito à greve, liberdade sindical, abono de férias de um terço do salário e o 13º salário para os aposentados.

Ficou consolidado o direito de voto dos analfabetos, facultativo para os jovens na faixa etária entre 16 e 18 anos, e o mandato do presidente volta a ser de quatro anos; as eleições passam a ser em dois turnos para os candidatos ao Executivo, nas cidades que possuem mais de 200 mil habitantes e quando nenhum dos dois candidatos mais votados no primeiro turno, tenha obtido a maioria absoluta dos votos válidos (50% mais um). Houve a implantação do divórcio e a inserção dos direitos das crianças e dos adolescentes, racismo se tornou crime inafiançável e os povos indígenas foram reconhecidos como cultura.

Para controlar o processo inflacionário, Sarney lança o Plano Cruzado, trocando o cruzeiro para o cruzado e congelando os preços e os salários. Até o final do seu mandato, lançou, ainda, o Plano Bresser e o Plano Verão, trocando o cruzado pelo cruzado novo. A situação econômica nesse período se tornou crítica, com altos índices de inflação, queda das reservas cambiais e com o pedido de moratória de sua dívida externa.

Em 1989, por eleição direta, com uma campanha eleitoral marcada por intensa participação popular, ficam para a disputa no segundo turno Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, vencendo Collor de Mello. Este chega ao poder cercado por expectativas criadas na sua campanha e de difícil cumprimento, como combater a inflação, moralizar a vida pública e melhorar as condições de vida da população mais pobre.

Sem uma base partidária sólida e coerente com o programa de governo do recém-criado Partido da Renovação Nacional – PRN e com um estilo de governar populista, pautado em medidas de impacto, Collor de Mello, tendo como ministra da Economia Zélia Cardoso de Mello, institui o Plano Collor, promovendo uma reforma monetária, na qual se deu a substituição do cruzado novo para o cruzeiro, houve o confisco da poupança, o congelamento de contas bancárias acima de um determinado valor e o congelamento dos preços e salários.

Tais medidas, além de enfurecer a nação, deixaram muitas empresas e civis sem poderem saldar suas dívidas junto aos credores e ainda não surtiram o efeito desejado, pois a recessão e o desemprego cresceram.

Nesse período, o mundo mergulhava na onda neoliberal e o reflexo se fez sentir no Brasil quando o Congresso Nacional aprovou o Programa Nacional de Desestatização, iniciando o processo de privatizações das empresas estatais. Concomitante com essa situação, o governo começa a reduzir gradualmente os impostos sobre importações e a abrir o mercado nacional aos produtos estrangeiros, na tentativa de obrigar as empresas brasileiras a aumentar a sua eficiência e reduzir o preço de seus produtos.

Essas medidas representam uma ruptura com o antigo modelo de industrialização adotado na era Vargas. Tal modelo consistia na substituição de importações por meio de uma política de proteção à indústria nacional da concorrência dos produtos estrangeiros, mediante altas taxas alfandegárias. Com a abertura da economia ao mercado mundial, Collor afastava-se dessa tradição e adotava o programa preconizado pelo neoliberalismo no Brasil, despertando a crítica da oposição. Esta o acusava de estar levando à falência as indústrias nacionais e provocando o desemprego. (DIVALTE, 2004, p. 279).

Tudo isso, aliado aos escândalos de denúncia de esquema de corrupção dentro do governo, levou o Congresso a instaurar uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, que constatou a veracidade dos fatos e a população foi para as ruas exigir a saída de Collor do poder. Após a votação do *impeachment* de Collor, ele é afastado da presidência e assume seu vice, Itamar Franco.

Este nomeia para assumir o ministério da Fazenda Fernando Henrique Cardoso que, em 1993, anuncia o Plano Real para estabilizar a economia. Gradualmente, a inflação foi combatida sem os arroubos anteriores de confiscos e congelamentos, tranquilizando a população.

Com o sucesso do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso é eleito para a sucessão de Itamar Franco, em 1995, e retorna para seu segundo

mandato, em 1999. Contando com uma base sólida de apoio parlamentar, FHC deu continuidade à política econômica e à aprovação de inúmeras reformas constitucionais, como a quebra do monopólio estatal nas áreas de comunicação e do petróleo e a eliminação das restrições ao capital estrangeiro.

No seu governo, FHC concretizou a política de privatização das empresas estatais e fomentou as reformas tributária e fiscal, da previdência social e dos direitos trabalhistas, com o objetivo de modernizar o país e integrá-lo ao mercado mundial.

Mesmo com a inflação controlada, o país não fugiu da recessão, que fechou fábricas, comércio e bancos e promoveu o desemprego em massa. Assim, Fernando Henrique é criticado pela oposição e acusado de neoliberal, de estar legislando em defesa dos interesses do capital estrangeiro, dos banqueiros e dos grandes empresários, de ser responsável pela transferência do patrimônio público para a iniciativa privada e de minimizar direitos trabalhistas.

Para minimizar os efeitos dessa política, FHC instituiu o bolsa-família, o vale-gás, o vale-alimentação e outros programas de cunho assistencialistas, para o atendimento da população mais pobre.

Apesar da crise financeira que afetou o país e desvalorizou a moeda brasileira e de ter que novamente recorrer aos empréstimos do FMI, Fernando Henrique se elege para o segundo mandato.

Neste mandato, prossegue a onda privativista e a manutenção da política econômica, com a redução dos gastos públicos e a aprovação da Lei de Responsabilidade Social, que impedia que os mandantes do poder Executivo, em todas as esferas, gastem mais do que a capacidade de arrecadação prevista.

Durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, os partidos de oposição se reorganizaram, dificultando sua atuação e preparando-se para o processo sucessório. O Partido dos Trabalhadores – PT, liderou a oposição no Congresso e se articulou com movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, e sindicais

e também com as esquerdas, de modo geral para a formação de uma frente de oposição. Internamente FHC, no final de seu mandato, enfrentou o descontentamento do povo, causado pela recessão, pelo desemprego e pelo baixo salário mínimo, além das crescentes críticas causadas pela ausência de medidas que efetivamente melhorassem a distribuição de renda e de uma política voltada para a resolução dos problemas sociais. Além disso, a crise energética, em 2001, provocou o racionamento de energia e afetou o desempenho da economia. Também fatores externos refletiram negativamente no governo FHC. As crises estabelecidas em outros países e outros acontecimentos, como os ataques terroristas aos EUA, afetaram o Brasil pelo processo da globalização.

Fernando Henrique Cardoso chega ao final do seu mandato criticado pela implantação da política neoliberal no país, que subordinou progressivamente a economia ao domínio do capital internacional e deixou para o seu sucessor a dependência frente ao capital internacional e um crescente endividamento interno e externo. Todos esses fatores, somados ao fortalecimento da oposição, especialmente do PT, promovem a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, que toma posse em 1º de janeiro de 2003 e é reconduzido ao cargo de presidente em 2006, para um segundo mandato de quatro anos.

Lula teve o início de seu governo marcado por um amplo apoio popular e consegue reverter as tendências inflacionárias herdadas do governo anterior.

Ao iniciar seu mandato, anuncia uma série de reformas: tributária, fiscal, previdenciária, universitária. Em 2003, iniciou uma reforma na previdência dos servidores públicos, estabelecendo a taxaço de inativos (aposentados e pensionistas), a idade mínima para a aposentadoria dos servidores públicos (independente do tempo de contribuição ou serviço), o rebaixamento dos valores das pensões e o fim da paridade e integralidade dos vencimentos dos servidores frente aos colegas da ativa. Também em 2003 foi aprovada a reforma tributária.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva é marcado por uma preocupação com a inclusão social e, para esse fim, são criados programas sociais e mantidos outros de épocas anteriores, muitos de cunho assistencialistas, sob a justificativa de sanar o problema de concentração de renda. Já nos anos iniciais frente ao Executivo, Lula lança a campanha “Fome Zero”, com o intuito de melhorar a alimentação das populações menos favorecidas.

De acordo com Boito Jr. (2006, p. 9), “Lula lograra ampliar o impacto popular do modelo neoliberal, praticando, melhor que FHC, a política do *novo populismo conservador* – um tipo de populismo que explora eleitoralmente a população pobre desorganizada lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias do discurso ideológico neoliberal que estigmatiza os direitos sociais como privilégios.”

No plano econômico, mesmo com todas as críticas feitas ao governo FHC, esse governo manteve as mesmas políticas adotadas pelo governo anterior, primando pela busca de estabilidade no plano monetário, pela ampliação das exportações, pela manutenção da responsabilidade social, pelo combate à inflação e metas do superávit primário, pela adesão ao regime de flutuação cambial e pelo bom relacionamento com as entidades financeiras internacionais, multilaterais ou privadas. Essa postura gerou críticas que levam em consideração que um governo de esquerda pratica um programa econômico liberal, na continuidade e no aprofundamento da política econômica de FHC.

No plano político, esse governo é marcado por uma série de escândalos, gerados por esquemas de corrupção dentro do governo, que abalam a equipe presidencial, o Senado e a Câmara dos Deputados.

No segundo mandato, Lula anuncia o Plano de Aceleração do Desenvolvimento, PAC, deixando claro que a meta principal desse mandato é o crescimento econômico com inclusão social. É um plano que contém três eixos: investimentos públicos de grande monta em infraestrutura, desoneração tributária em diversos setores, para a promoção do crescimento no investimento privado e para dar mais previsibilidade à evolução das finanças públicas.

No ano de 2008 ocorre uma crise financeira mundial, originada por problemas enfrentados pelo sistema econômico dos Estados Unidos em seu mercado imobiliário. Grande parte do mundo entrou em recessão e a atividade econômica dos países desenvolvidos, semi desenvolvidos e nada desenvolvidos sofreu forte impacto.

Como em outros países, a crise internacional também chegou ao Brasil, porém as condições de reserva, a demanda interna e a liquidez do sistema bancário estavam relativamente equilibradas e o Banco Central pode usar desses recursos para garantir o crédito das empresas internas e tranquilizar os potenciais financiadores externos. Com isso, a crise não teve efeitos tão perversos dentro do Brasil.

Esse é o panorama político, econômico e social que envolve a educação e que delinea as políticas educacionais do Brasil desse período.

Na Constituição Federal de 1988, é assegurado que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Art. 208, no § 1º, estabelece o acesso ao ensino, obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo e o Art. 211 preceitua que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. O parágrafo 1º prevê que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; o parágrafo 2º estabelece que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e o parágrafo 3º, que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

A universidade recebeu também pela primeira vez um tratamento específico na Constituição. Foi definido o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e o estabelecimento dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a garantia de um padrão de qualidade.” (FÁVERO, 2005, p. 282).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, teve seu primeiro projeto elaborado com a participação da sociedade em geral, representada pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Central Única dos Trabalhadores – CUT, entre tantas outras e das entidades organizadas do campo educacional, como a Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, entre outros, todas reunidas no Fórum em Defesa da Escola Pública.

O deputado Jorge Hage, habilidosamente, articulou os anseios e reivindicações dos diversos grupos que discutiam a inserção da educação na Constituição e apresentou um substitutivo ao projeto apresentado. O projeto é aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara dos Deputados, em 1990 e em 1993, após passar por outras comissões, o projeto é aprovado na plenária.

Entretanto, enquanto o substitutivo de Jorge Hage tramita na Câmara dos Deputados para depois chegar ao Senado, outro projeto, de autoria de Darcy Ribeiro, desconsiderando todas as discussões realizadas com a sociedade civil organizada, é aprovado pela Comissão de Educação do Senado, mas pelo impedimento de Collor de Mello e posse de Itamar Franco, houve a troca de Ministro da Educação e este é favorável ao substitutivo de Jorge Hage. Assim fica frustrada a tentativa de Darcy Ribeiro.

Entretanto, em 1995, com a posse do novo presidente, Fernando Henrique Cardoso, um novo quadro político se define e, diante da manifestação de posição contrária ao projeto aprovado na Câmara como substitutivo Cid Sabóia, apresentado após o indeferimento do substitutivo Darcy Ribeiro, é solicitado o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e a relatoria fica com o senador Darcy Ribeiro e este apresenta um novo substitutivo. Essa manobra é engendrada pelo governo FHC para colocar em apreciação no Senado um projeto de LDB gestado pelo MEC. Em 20 de dezembro de 2006, a nova Lei de Diretrizes e Bases é promulgada.

Nesse novo projeto perfeitamente acordado com as diretrizes do MEC, as duas essenciais diferenças com relação ao projeto original foram: a diminuição das responsabilidades do Estado, no que se refere à educação e o cerceamento da participação da sociedade civil nas decisões sobre o ensino. Para tanto, o MEC retirou do âmbito da LDB a criação do Conselho Nacional de Educação, reduzindo-o a uma instância meramente consultiva, além de retirar-lhe a previsão de um Fórum (uma instância auxiliar do Conselho) constituído pela sociedade, a ser consultado no período de elaboração dos Planos Nacionais de Educação; e à mudança do conceito de avaliação da aprendizagem em processo no ensino superior, com a instituição do Provão; complementando essas ações com a promulgação de uma Lei regulamentando a escolha de dirigentes da rede federal de ensino, num nítido retrocesso do processo de aperfeiçoamento democrático das políticas brasileiras. (LIMA, 2009, p. 02).

A autora ainda argumenta que:

A diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação torna-se mais evidente quando todos os avanços propostos no texto da LDB e aceitos até 1995 foram escamoteados pelo texto elaborado sob a orientação do MEC. São eles: criação do salário-creche; maior amparo para

educação de jovens e adultos, diminuindo a jornada de trabalho dos trabalhadores visando possibilitar-lhes o cumprimento de horário escolar; fixação de piso salarial nacional para docentes; percentual para manutenção da educação profissional; avaliação institucional de âmbito interno e externo; e tantas outras questões que apontavam para avanços na relação do sistema educacional com a sociedade. (LIMA, 2009, p. 03).

Ainda durante o governo FHC, em 1996, é instituído Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF - e, mais tarde ampliado, torna-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB. Seguindo as orientações dos organismos internacionais de investimentos no ensino fundamental, o governo cria o fundo com a finalidade de desenvolver esse nível de ensino e valorizar o magistério.

Criticado por excluir a educação de jovens e adultos e a educação infantil, bem como fragmentar a educação básica, em 2005, é extinto o FUNDEF e colocado em seu lugar o FUNDEB, sendo este mais abrangente.

Também nesse período houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação tecnológica de nível técnico, para a educação de jovens e adultos, para a educação escolar indígena e para a formação de professores de nível médio na modalidade normal, com o objetivo de construir uma referência para a educação. Todavia, como afirma Lima (2009, p. 08), “na elaboração, as discussões ficaram restritas a técnicos escolhidos pelo governo federal, por meio do MEC, excluindo, do processo, setores como os movimentos populares, os Fóruns que defendem a educação pública de qualidade para todos e entidades científicas.” O próprio Ministro da Educação, em 2002, reconhecia que a maioria dos professores não conheciam os PCNs.

Mais recentemente, no governo Lula, estamos assistindo à implantação da escola fundamental de nove anos, do Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que

concede bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal às Instituições de Ensino Superior Privada. Esse Programa é justificado pelo discurso da justiça social, da inserção das camadas sociais menos favorecidas financeiramente no ensino superior e pelo baixo índice de jovens dessa camada que frequentam o ensino superior.

Também vemos um forte investimento na Educação a Distância –EaD, no ensino superior de forma geral e na formação de professores de forma específica, criando-se a Universidade Aberta do Brasil que, juntamente com a nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, gerencia toda a política de EaD, buscando formas de difundir uma nova sociabilidade, um novo fazer e agir, um novo princípio educativo dentro da formação de professores e diante da necessidade de expansão das vagas nas universidades públicas.

Toda a política educacional brasileira do Brasil do início da redemocratização até os dias atuais está orientada pelas condições postas na conjuntura política e econômica internacional.

Assim, o que se pode perceber é que os governos pós-ditadura se inserem em um contexto bastante transformado, pois mundialmente o paradigma taylorista/fordista é colocado em xeque a partir dos anos 70 do século XX, período em que as nações capitalistas avançadas inserem-se em uma revolução no padrão de industrialização, com base no desenvolvimento de novas tecnologias: microeletrônica, informática, robótica, fibras óticas, *chips*, novas formas de energia, aliadas à revolução científica com a microbiologia, a biotecnologia, a cibernética e a engenharia genética. Trata-se de uma revolução tecnológica e científica sem precedentes, que ocorre em escala mundial, devastando e recriando paradigmas sociais, políticos, econômicos, culturais, temporais e geográficos.

A cultura, pela instantânea difusão da informação, encontra-se em um novo patamar de produção, circulação e consumo. O Estado se altera em suas funções, prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição de seu papel e fortalecendo as leis do mercado. A sociedade se transforma na

sociedade do conhecimento, da qualidade total, da informação, dos pós-modernismo e industrial. As coisas se alteraram nas sociedades capitalistas, apresentando outras marcas que acentuam e diversificam suas estratégias constitutivas de subjetividade. O espaço da comunicação pessoal se virtualiza com a internet e o celular. O mercado regulariza tudo com nitidez crescente e o capitalismo mundial entra em acelerado processo de integração e reestruturação, requisitando a reestruturação do sistema de produção e mudanças no mundo do conhecimento que afetam, de modo especial, a organização do trabalho, o perfil do trabalhador e a qualificação profissional. Surgem as montadoras e empresas de serviços que podem substituir as fábricas, mas que, juntamente com estas, se informatizam e automatizam. Com base na microeletrônica, os instrumentos de produção e as máquinas se transformam e arrastam consigo a implantação de novas técnicas e formas de gestão, de produção, de organização do trabalho, conseqüentemente, evidenciando novas exigências quanto à demanda de mão-de-obra. Sai de cena o trabalhador especializado em uma tarefa para dar lugar ao trabalhador com múltiplas habilidades.

Neste estágio da sociedade moderna, cada vez mais globalizada, vemos a ordem mundial sendo definida e regida pelos organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Organização Mundial do Comércio - OMC e Banco Mundial - BM, que levam à perda de identidade do Estado-Nação e receita um Estado de funções mínimas, quando:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implantados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, política fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional.

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o

combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo acerbadados na qual a cultura 'pós-moderna', bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital são traços marcantes deste período recente. (ANTUNES, 2002, p. 126-127).

É o Estado nacional deixando de ser a fonte única do direito e das regulamentações e transferindo suas prerrogativas reguladoras (deliberações sobre política econômica, monetária, cambial, tributária, etc) para as administrações supranacionais, que aparecem como guardiãs da nacionalidade.

O sistema educacional não pode ficar fora dessa metamorfose e autores como Antunes (2002), Frigotto (2000), Gentili (2002), entre outros, se dedicam aos estudos da relação trabalho e educação, realizando uma análise minuciosa das relações entre reestruturação produtiva, crise do capitalismo e educação nesse contexto da formação e consolidação da sociedade do conhecimento e do fim da sociedade do trabalho. As pesquisas de Frigotto (2000, p. 79) levam-no a afirmar que “o ideário neoliberal, sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo do conhecimento escolar.”

Embora, tal como Thompson (*in* Silva, 1991) anuncia, na formação da classe trabalhadora do início da modernidade, esse processo não se dá sem conflito, pois há educadores que insistem na preservação dos valores humanistas e na especificidade da ação educativa, ou seja, promover a humanização e propiciar condições para a constituição da personalidade, buscando levar seus alunos aos benefícios dos avanços materiais e intelectuais, sem declinar da experiência humana coletiva, mas são constantemente pressionados a render-se à força que vem do clamor da formação para o mercado de trabalho, aos reclames de uma sólida educação básica geral e uma policognição tecnológica, emergente do sistema produtivo capitalista que, segundo Resende Pinto (*in* Frigotto, 2000, p. 155-156), é caracterizada por:

um conjunto de conhecimentos que envolvem: a) domínio dos fundamentos científico-intelectuais subjacentes à diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa.

Todo esse legado das exigências do processo produtivo adentra o sistema educativo, uma vez que todas as instituições sociais estão em interdependência e, no avanço da modernidade, da civilização industrial, capitalista e globalizada, o universo escolar se impregna da preocupação de dar respostas positivas a uma formação que acompanhe as transformações tecnológicas e produtivas e que se engaje no trinômio produtividade, competitividade e lucratividade.

Neste cenário, em relação à educação, assiste-se também a uma reconfiguração do papel do Estado. Segundo Kohan (2003, p. 102) “ele transfere ao mercado atribuições de gestor das políticas educacionais e se concentra em funções predominantemente avaliativas e de contenção social”.

Os projetos nessa área são permeados pela cooperação bilateral e internacional. Esse fato é impulsionado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e BM, que resultou nas diretrizes para a educação mundial e que, mais intensivamente, enfatizou os organismos internacionais como arautos das reformas no campo educacional e colaboradores técnicos e financeiros para o desenvolvimento da educação básica. A partir de então, UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe - PROMEDLAC e

BMI, passaram a discutir e negociar recomendações de tarefas para a educação, em que os países latinos teriam que concentrar esforços, determinando a agenda educacional.

Na década de 90, na América Latina, no que se refere à educação, o Estado promove ações em parceria com empresas e agências internacionais e com a sociedade civil. Entre esses organismos, especialmente o Banco Mundial se posiciona como portador da modernização, redefinindo e reestabelecendo políticas de desenvolvimento para os países emergentes e pobres e, conseqüentemente, proporcionando um modelo no campo da educação escolar baseado na garantia de acesso à escola.

As políticas educacionais se coadunam às propostas dos organismos internacionais de financiamento e aos avanços do setor produtivo, sendo que o

Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA, 2004, p. 74).

Dentro deste contexto, é construída uma nova era, a do ajuste estrutural e, no Brasil, decorrente dessas orientações e ajustes, instaura-se uma profusão de medidas que reformaram o sistema educacional, todas com o “apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país” (SHIROMA, 2004, p. 77). Os programas de reformas estruturais no campo educacional vão promovendo pouco a pouco o esvaziamento das estruturas de decisão centrais de poder dos Estados nacionais, que são transferidas, ou para baixo, quando transfere competências para as coletividades (construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social, entre outros); ou para cima, quando os Estados Nacionais cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações (Grupo dos Sete, Organização Mundial de Comércio, Acordo Geral de Tarifas e Comércio, Comissão Europeia, entre outros).

Consoante com a evolução da produção material, com todo avanço civilizatório e com o embate entre os que defendem a educação como projeto de emancipação humana e força propulsora da transformação das relações sociais e os que a defendem como formação para o mercado de trabalho, o panorama educacional foi se transformando. A escola foi analisada sob diferentes eixos. Até os anos oitenta estávamos sob o efeito das teorias funcionalistas de, entre outros, Durkheim e Talcott Parsons, e das teorias da reprodução, disseminadas nos estudos de pensadores como Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, que demonstravam a influência das macroestruturas na organização da ação pedagógica escolar. A partir de oitenta, as teorias educacionais buscaram superar as dicotomias até então estabelecidas de sujeito-objeto e colocar o homem como autor e sujeito da sua história e, portanto, voltadas para um fazer cotidiano em que se acredita que a natureza e a sociedade são produtos da ação humana.

Palavras finais

A escola brasileira que, durante as décadas de 70 e 80, esteve subjugada às políticas educacionais de orientação centralizadora, autoritária e marcada por estruturas burocráticas verticalizadas, atendendo à demanda social democratizante, passou a ser o foco central das preocupações reformistas. Tais reformas, orientadas pela cooperação técnica decorrente dos acordos financeiros com os órgãos multilaterais, trazem em suas orientações uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. De acordo com Frigotto e Ciavata (2003), os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.



Considerações finais

Nos dias em que vivemos, deparamo-nos com um período marcado pela globalização da economia que aglutina os países, diminui as distâncias, dilui as fronteiras nacionais antes bem demarcadas, integra as regiões do mundo, sobrepondo-se, muitas vezes, irregularmente, a características locais. Modifica-se o conceito de nação e fronteira. Os meios de comunicação em massa revolucionam na quantidade e circulação de informações, editando e transmitindo imagens públicas conforme uma nova ética que estimulam a solidificação da chamada sociedade de consumo. As teorias regidas pela ordem e razão ao longo dos últimos séculos se rompem e o caos se infiltra na cultura, economia, nos afazeres e saberes humanos. Emergem e se firmam novas teorias que investigam a ordem a partir do caos e da complexidade.

Profundas mudanças nos modos de viver, pensar, produzir e reproduzir conhecimento são facilitadas pelo uso e difusão intensivos da informação e informatização dos sistemas e a tecnologia não cessa de se aprimorar. Uma nova maneira de compreender o mundo invade todos os setores de atividade, ciências, artes, economia, religião, enfim influi na cultura como um todo. Em termos globais, o impacto do progresso

tecnológico, da globalização, da urbanização, das polarizações e do novo papel do Estado, leva a uma sociedade marcada por uma maior complexidade, diversidade, desigualdade, na qual o ritmo de transformações extremamente rápido, passam a exigir respostas mais flexíveis e mecanismos participativos que envolvam todas as forças da sociedade.

Tal revolução acarreta um aumento significativo de complexidade, exige modificações profundas em nossa percepção, intelecto e sensibilidade e institui novos espaços para um saber humano que proporcione outro perfil de homem, cidadão e trabalhador, mais consentâneo com a realidade mutante em que nos movemos.

Todas essas demandas impõem uma enorme pauta de inovações para a escola atual, levando-nos a refletir como se poderá estabelecer políticas educacionais que sejam efetivadas no interior da escola para que o aprendizado seja mais ativo, fazendo com que os alunos assumam responsabilidades, tenham mais iniciativa, redefinem constantemente a forma de criar valores e aperfeiçoem suas habilidades e conhecimentos. Para isso, a metodologia de ensino terá de transformar alunos “pacientes” em “aprendizes”, pois aprendizado ativo combina com uma concepção abrangente de educação, que passa a não ser vista apenas como transferência de conhecimento (como se o conhecimento fosse uma mercadoria) mas, sobretudo, como uma construção compartilhada e coletiva do conhecimento, na qual se reconhece que toda a comunidade escolar tem um papel ativo.



Referências

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

AZEVEDO, F. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BOITO Jr., A. *A burguesia no Governo Lula*. Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

BRASIL. *Constituição. República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, *Lei 9394*, de 20/12/96. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COSTA, L. C. A. e MELLO, L. I. A. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1997.

CUNHA, C. Da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DIVALTE, G. F. *História*. São Paulo: Ática, 2004.

FÁVERO, O. (org). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Jr. A. e BITTAR, M. Pluralidade Linguística: escola de be-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação e Sociedade*, Campinas, V.25, nº 86, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: novembro de 2009.

FRANCA, L. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 82, Campinas, 2003.

_____. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, argentina]: CLACSO, 2002.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GHIRALDELLI JR, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

LIMA, M. J. R. *Fernando Henrique e a educação – oito anos de governo*. In www.assessoriaopt.org/FHCoito.doc. Acesso em 05/10/2009.

KOHAN, W. O. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOSHIBA, L. *O Índio e a Conquista Portuguesa*. São Paulo: Atual, 1994.

MESQUIDA, P. *Hegemonia Norte Americana e Educação Protestante no Brasil*. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MONARCHA, C. e . LOURENÇO FILHO, R. (Orgs) *Tendências da educação brasileira de Manoel Bergström Lourenço Filho*. 2ª edição, Brasília-DFInep/MEC, 2002.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, M. I. M. *A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP-Faculdade de Educação, 2004.

NOLASCO, P. C. *Educação Jesuítica no Brasil Colonial e a Pedagogia de Anchieta: Catequese e Dominação*. Campinas: UNICAMP, 2008. Dissertação de Mestrado.

PAIVA, J. M. *Colonização e Catequese*. São Paulo: Cortez, 1982.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1985

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira*. A organização escolar. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

ROSITO, M. M. B. *Aulas Régias: currículo, carisma e poder - um teatro clássico?* Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas - Unicamp - Faculdade de Educação, 2002.

SAMPAIO, M. R. M. *A universidade e a escola tardia no Brasil: o período colonial*. Revista de Cultura do Pará, Belém, v. 13, p. 107-138, jan. 2002.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25/agosto/2005

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA T. T. (org). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 3ª ed., São Paulo: DP&A, 2004.

SODRÉ, N. W. *Síntese da História da Educação Brasileira*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TOMASSI, L. de, WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs) *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, M. E. S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1980.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.