

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, L. M. . The schooling process in Brazil: culture and history of education. In: Silvina Gvirtz; Jason Beech. (Org.). Going to School in Latin America. Westport: Greenwood Press, 2007, v. , p. -.

Diana Gonçalves Vidal (USP)

Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

O processo de escolarização formal no que viria a ser o território brasileiro começou em 1549, com a chegada dos padres Jesuítas, quase 50 anos após a *descoberta* das terras pelos portugueses em 1500. Dava-se início ao que ficou conhecido na História do Brasil como período colonial, que se estenderia até 1822, quando foi proclamada a independência brasileira da Coroa portuguesa.

Criada em 1534, como uma das estratégias centrais do movimento contra-reformista católico, a Ordem Jesuítica vinha ao Brasil com a intenção de salvar as almas para a Igreja e de aumentar os domínios do reino português. Ordem missionária e evangelizadora, a Cia. de Jesus dirigiu, pelo menos inicialmente, as suas atenções para a catequese e a *conversão* dos índios, o que incluía, algumas vezes, o ensino da leitura e da escrita. Na visão européia dos jesuítas, como de todos os colonizadores, os habitantes das terras recém descobertas não passavam de papéis em branco nos quais haveriam de ser impressos os caracteres da civilização, sendo por vezes comparados a animais. O padre Manuel de Nóbrega, que chefiou o primeiro grupo de inacianos destinados ao Brasil, chegou a afirmar que “os índios são como cães em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem”. Como não reconheciam valor na cultura indígena, os colonizadores acreditavam que restava aos índios submeterem-se às regras sociais e culturais anunciadas pelos *invasores* civilizados.

A *descoberta* da infância indígena e a sua produção como o momento mais apropriado para que a ação educativa jesuítica inculcasse os considerados *verdadeiros* valores da civilização cristã, aqueles da Igreja Católica e do Reino Português, foi um dos aspectos mais importantes do contato entre as duas civilizações. No entanto, não demorou muito para que os jesuítas descobrissem

que as crianças indígenas não aceitavam tão facilmente a aculturação proposta e impressa a ferro e fogo. Essa tomada de consciência dos membros da Cia. de Jesus, ao lado das outras exigências postas pelo incremento da colonização, acabou por levá-los em direção à educação dos *principais da terra*, justificando o deslocamento de boa parte da ação educativa escolar para a elite branca colonizadora. Isso significou que, já a partir do último quartel do século XVI, os jesuítas passaram a desenvolver seus maiores esforços de escolarização principalmente junto às crianças e jovens filhos dos colonizadores portugueses.

Tal deslocamento, no entanto, não nos deve levar a entender que, a partir dele, os povos indígenas não importavam mais para os jesuítas. Pelo contrário, durante todo o período colonial a questão indígena foi fundamental nos debates internos à Cia. de Jesus e entre os padres jesuítas, a elite branca e o governo português. Nesses debates discutia-se, entre outras, a questão da necessidade ou não da escravização indígena e em quais circunstâncias ela seria legítima.

Havia, ainda, uma ação mais difusa de exposição e divulgação da doutrina católica, a catequese, que também contribuía para a propagação da cultura escrita no Brasil. Tendo o livro sagrado – a Bíblia – como referência, a catequese punha em circulação entre todos os povos o texto escrito e seu significado. No interior de uma cultura eminentemente oral dos povos indígenas e, posteriormente, da maior parcela dos africanos que foram trazidos como escravos, o desenvolvimento de atividades sociais, econômicas, políticas e culturais que tinham a escrita como suporte anunciava a importância da leitura no contexto da colonização.

A grande ação escolarizadora da Cia. de Jesus no período colonial foi representada pelos colégios de ensino secundário. Seguindo estritamente o método e o programa de ensino determinado pelo *Ratio Studiorum* (plano estabelecido na versão final em 1599), um colégio jesuítico modelar deveria oferecer aulas de gramática latina, humanidades retórica e filosofia, em uma graduação de estudos que, se cumprida integralmente, ao fim de 8 ou 9 anos levaria à formação do letrado. Sabemos, entretanto, que a execução deste programa dependia de fatores como a existência ou não de padres-mestres e alunos no colégio; e o conhecimento pelos alunos dos caracteres latinos. Até

1727, quando passou a ser proibida, a língua falada no cotidiano do Brasil era o tupi. Por isso, não era raro que os colégios mantivessem uma aula de ler, escrever e contar em português. Voltados para a formação da elite dirigente colonial, os colégios secundários serviam, também, como período de preparação obrigatória para aqueles que quisessem, e pudessem, continuar seus estudos nas universidades de além mar, notadamente na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Ao longo dos séculos XVI e XVII e até meados do século XVIII foi notável a expansão da educação jesuítica no Brasil. Subsidiados pela Coroa Portuguesa e construídos em locais tão diversos como Salvador (BA), São Luiz (MA), São Tiago (ES), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP), os colégios somavam 17 instituições de ensino em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de todas as suas colônias, entre elas, o Brasil, por Sebastião Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Com a expulsão, justificada, em boa parte, pelas posições tomadas pelos jesuítas em defesa dos índios, pelas dificuldades financeiras vividas pelo Império lusitano e pela suposta responsabilidade da Companhia pelo atraso cultural português, pela primeira vez a educação escolar passou a ser organizada diretamente pelo Estado.

#### 1. O surgimento da educação oficial: as aulas avulsas

As reformas educacionais impostas pelo Marquês de Pombal, em Portugal e nas Colônias, dividiam o ensino em estudos maiores e menores. Os estudos maiores contemplavam o ensino nas Universidades. Os estudos menores, os únicos que foram implantados no Brasil, eram constituídos pelas *aulas régias* avulsas secundárias de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia, e pelas *aulas régias* de primeiras letras, onde se aprendiam os saberes elementares do ler, escrever (ortografia e gramática), contar (aritmética aplicada ao estudo de moedas, pesos, medidas e frações), a Doutrina Cristã e a história pátria, além das normas de civilidade.

As aulas régias eram autorizadas pelo Estado Português e, em geral, funcionavam na casa dos professores, providos por concurso público. Visavam somente à freqüência por parte dos meninos. Na legislação do período, a única

menção a escolas de meninas referia-se às escolas públicas de primeiras letras em povoações indígenas. Com o objetivo ensinar a civilidade e combater o uso do tupi como idioma, nestas escolas aprendia-se a Doutrina Cristã, ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e “todos os demais ministérios próprios do sexo feminino”. A lei permitia, ainda, que meninas de até 10 anos de idade freqüentassem aulas de meninos nas povoações indígenas em que não fosse possível abrir duas escolas.

Diversamente dos colégios jesuíticos, que ofereciam um conjunto de cadeiras em uma mesma instituição de ensino, as aulas régias secundárias ocorriam separadas uma das outras, muitas vezes em cidades ou vilas diferentes e sob a responsabilidade de diferentes professores. O aluno, assim, não realizava um curso organicamente articulado, mas via-se obrigado a montar o “seu próprio” curso. Em 1772, existiam no Brasil 44 aulas régias: 17 de primeiras letras, 15 de gramática latina, 6 de retórica, 3 de gramática grega e 3 de filosofia.

Esta estruturação dos estudos em aulas avulsas perdurou até bem avançado o século XIX, apesar do funcionamento de alguns poucos colégios secundários de outras ordens religiosas, como o Seminário de Olinda, criado em 1798, pela Ordem franciscana; de colégios privados e mesmo da iniciativa pública, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837 . No caso do ensino primário, as *escolas de um só professor* atravessaram todo o século XIX e foi preciso esperar até 1893 pela criação das escolas graduadas – os *institutos coletivos* – para conhecer uma nova organização de ensino.

Nem a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, alterou este panorama, a despeito dos profundos impactos em toda a vida brasileira que significou a mudança de todo o aparato de Estado Português para o Brasil, passando o império a ser dirigido a partir da cidade do Rio de Janeiro. Tão logo chegou ao Brasil, o rei português Dom João VI tomou uma série de medidas visando constituir as condições para o exercício do governo sobre os domínios portugueses. Criou a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico, além da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (instalada em 1816 como Escolas de Belas Artes) e de várias aulas avulsas de níveis médio e superior com o objetivo de formar os quadros superiores da política e da administração

da Corte. Dentre estas últimas, destacaram-se as aulas avulsas de Cirurgia e Anatomia, implantadas em 1808 na Bahia e no Rio de Janeiro, origem das Faculdades de Medicina no Brasil. As medidas concorreram tanto para a formação de uma elite política e cultural identificada com os interesses nacionais, que em 1822 viria a desempenhar um papel importante no processo de Independência, quanto para a estruturação da nascente cultura brasileira.

## 2. As tentativas de organização do sistema educacional

No interior de debates inspirados nos ideais iluministas, intelectuais e políticos brasileiros, sobretudo nos anos imediatamente anteriores e posteriores à independência, defenderam a necessidade de elaboração e realização de um largo projeto *civilizatório* junto a amplas camadas da população brasileira, principalmente aquelas mais pobres e despossuídas dos atributos, ditos civilizados, da elite dominante.

Em tais projetos, a instrução escolar, a ser *derramada* tal qual chuva caída em terreno ressecado, ocupava posição privilegiada. Após a Independência, a escola deveria fazer chegar aos recantos mais distantes da nova pátria as mensagens da *boa nova*, do novo Império que se inaugurava. Ao mesmo tempo, reforçava-se a necessidade de formação de quadros dirigentes, agora, particularmente identificados com os novos ideais nacionais. Duas iniciativas foram tomadas. Ambas em 1827. Em 11 de agosto, foram criadas as Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, berço dos novos bacharéis brasileiros que iriam ocupar postos políticos de prestígio durante todo o período imperial e mesmo depois da instalação da República em 1889. Com o expediente, pretendia-se que as elites políticas fossem formadas no próprio território brasileiro, sem a necessidade de recorrerem às universidades portuguesas. Para entrar nos cursos jurídicos, em 1827, eram exigidas "certidões de aprovação" em latim, francês, retórica, filosofia e geometria, as quais eram conferidas por professores autorizados pelo governo que mantinham aulas públicas (ou privadas) avulsas.

A segunda iniciativa ocorreu em 15 de outubro de 1827, quando foi proclamada a única lei geral sobre instrução primária do Brasil no Império. Em

seu primeiro artigo, afirmava que "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias". Nelas, os professores deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática, moral cristã e doutrina católica. A grande inovação era a inclusão das meninas, que receberiam os mesmos ensinamentos com exceção das noções de geometria, substituídas pelas "prendas que servem à economia doméstica". A legislação revelava um nítido recorte de gênero: aos meninos o cultivo do pensamento abstrato, às meninas o trabalho prático dos afazeres do lar. A lei previa, ainda, a contratação de homens e mulheres como professores. A proposta viria a conduzir à criação das primeiras Escolas Normais para formação de professores em 1835, inicialmente apenas dirigidas ao sexo masculino, mas nas décadas seguintes abertas às mulheres.

Essas leis eram contemporâneas ao lento, mas contínuo, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro e de governabilidade. Instruir as *classes inferiores* e formar as *classes superiores* era tarefa fundamental do Estado e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência deste Estado e da Nação, conforme defendiam as elites imperiais.

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também, evitaria que este mesmo povo se desviasse do caminho traçado. Como dizia o jornal *O Universal* em 1825: "é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; e é preciso que ele seja instruído para que faça a escolha certa".

Sobretudo nas duas décadas posteriores à Independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução estaria relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o império das leis. Isto significava, por um lado, instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do

Estado imperial, nas suas mais diversas manifestações e funções (o que, por certo era favorecido com a criação das Faculdades de Direito), e, por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que viviam na terra ou, mesmo, que exerciam funções de governo, viessem a obedecer às determinações legais.

Após as leis de 1827, outro importante marco no processo de escolarização no Brasil foi o Ato Adicional de 1834. Este “ato” era um conjunto de normas legais que modificava a constituição de 1824. No que se refere à educação, o Ato Adicional estabelecia que as Assembléias Provinciais teriam competência para atuar e estabelecer leis sobre o ensino elementar e secundário e que o Estado Imperial cuidaria do ensino superior em todo o território nacional e dos demais níveis de ensino apenas no município da Corte.

O problema em relação ao Ato Adicional era que, de um modo geral, as Províncias dispunham de muito poucos recursos para investir nas suas mais variadas necessidades. Como conseqüência, a instrução primária não recebia o investimento necessário à sua expansão, enquanto observava-se uma maior preocupação do Império em educar a elite nos colégios secundários e nos cursos superiores, sobretudo de Medicina e de Direito, o que se evidenciou principalmente com a criação, em 1837, do Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Instituição modelar, o Colégio Pedro II conferia grau de bacharel em letras a seus egressos, habilitando-os a matrícula em qualquer faculdade do Império sem a necessidade de passar nos exames preparatórios realizados pelas instituições de ensino superior. O curso tinha duração de 6 anos e era destinado apenas aos rapazes. O currículo incluía gramática nacional, línguas latina, grega, francesa e inglesa, princípios elementares da geografia, história, zoologia, mineralogia, botânica, física, química, astronomia, filosofia, retórica e poética, aritmética, álgebra, geometria, desenho e canto. Sua importância na formação da elite política imperial pode ser atestada pelo fato do corpo docente ser contratado e controlado diretamente pelo segundo Imperador brasileiro, D. Pedro II, que dava nome ao colégio e tinha por hábito freqüentar o espaço escolar e acompanhar suas aulas.

Outra conseqüência do Ato Adicional foi a não existência de um sistema único de instrução no país mas sim um conjunto de sistemas provinciais, muito diferentes e desiguais entre si, já que cada Província podia organizar a instrução elementar como melhor lhe conviesse.

No entanto, há que se considerar que o Estado Imperial brasileiro e, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834, as Províncias do Império foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. No que se refere ao Estado Imperial, às leis de 1827 sucederam várias outras com o intuito de normatizar a instrução no Município da Corte. Tais leis acabavam, no entanto, por servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias. No que concerne a estas últimas, a partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais e os Presidentes das Províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais, levando-nos a acreditar que a normatização legal constituiu-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução.

Uma outra característica que iria marcar a história da educação, no Brasil, ao longo do século XIX, seria o seu caráter elitista e excludente. Elitista porque estava voltada para a educação de alguns poucos e excludente porque excluía os escravos e grande parte dos pobres (negros ou brancos) e das mulheres. Os negros, escravos ou libertos, eram raros nas escolas particulares ou públicas do período, ainda que nas primeiras décadas do século XIX se tenham vestígios de escolas particulares, associadas ou não a irmandades negras católicas, que já no século XVIII se preocupavam, de maneira pontual, com a instrução. A alguns pobres o governo municipal ou provincial oferecia materiais e, por vezes, pagava uma cota aos professores particulares para seu acolhimento. As mulheres, apesar de terem o direito assegurado a freqüentar as escolas de primeiras letras desde 1827, iriam ver surgir a primeira escola secundária feminina apenas em 1858 e obteriam acesso à Faculdade de Direito somente em 1881. Sua presença nos cursos de formação docente das Escolas Normais iria crescer apenas nos anos 1870, quando rapidamente assumiriam a maioria das vagas.

O fato de ser excludente e elitista não que dizer, no entanto, que à educação não fosse dada atenção. Intelectuais, políticos, literatos, médicos e



muitos outros setores escolarizados da sociedade defendiam ardorosamente a escolarização como a única forma de fazer do Brasil uma nação próspera e civilizada. Aqui também o ideário iluminista fincou raízes!

No entanto, diferentemente dos países europeus, o ideário iluminista teve que se haver, no Brasil, com uma sociedade baseada na escravidão, em que a maioria da população, escrava e/ou pobre, estava de antemão excluída da cidadania. É preciso lembrar que em todo o período imperial, a eleição dos representantes nas Câmaras e no Senado era feita por voto censitário, ou seja, era preciso que o eleitor e o candidato, além de serem livres, possuíssem uma determinada renda anual (que variava de acordo com o cargo pleiteado) para ter direito a votar e ser votado.

No terreno da educação escolar propriamente dito, os intelectuais e políticos partiam da idéia de que aos brasileiros, sobretudo aos mais pobres, faltavam os traços da civilidade. Assim, do mesmo modo aos povos indígenas e aos africanos, os pobres, mesmo os brancos, deveriam passar pela escola para adquirir os rudimentos da cultura e civilização ocidental.

Civilizar era, portanto, uma palavra de ordem no século XIX. Por esta palavra entendiam-se as práticas que propiciariam à população inculta os hábitos, costumes, práticas, sensibilidades e crenças da elite branca de marcada influência européia. O ideal de homem civilizado era o sujeito masculino, branco, escolarizado, de origem européia e que residia no ambiente urbano. Como se vê, tal definição, por si só, excluía do seio dos civilizados a grande maioria da população composta por negros, pobres, não escolarizados e residentes do meio rural e as mulheres.

Foi sobretudo a partir de 1870, portanto já no final do século XIX, momento de propaganda e de expansão do ideário republicano, que iriam surgir novas idéias no que se refere à educação. Mesmo considerando que a maioria dos republicanos defendia muito mais uma simples mudança de regime de governo do que uma mudança efetiva nas relações sociais e econômicas muitos desiguais presentes na sociedade brasileira, é preciso ver que eles repunham com grande força a necessidade da educação do povo. Pois acreditavam que sem ela não existira nem *ordem* nem *progresso*.

Ao relacionar a ordem e o progresso à escolarização da população, os republicanos prometiam que, com a República, a escola chegaria aos mais longínquos rincões da pátria. No entanto, não foi isso que aconteceu. Uma vez proclamada a República, em 1889, boa parte de nossa camada dirigente inventou maneiras do novo regime conviver muito tranqüilamente com uma população composta por mais de 90% de analfabetos, muitos deles egressos da escravidão, que havia sido finalmente abolida em 1888, um ano antes da mudança do regime político.

Assim, a República nasceu e se desenvolveu, em termos da educação escolarizada com problemas muitos parecidos com aqueles do período imperial. Por um lado, a escola continuava ser uma instituição para poucos: se os republicanos não construíram escolas em número suficiente nem para atender às crianças em idade escolar, o que dizer dos milhões de adultos analfabetos? Os pobres do campo e da cidade, livres ou recém libertos, continuavam encontrando grandes dificuldades de freqüentar a escola, seja pela falta dessas instituições seja pela extenuante jornada de trabalho a que tinham que se submeter para ganhar a vida.

De outra parte, a política inaugurada com o Ato Adicional de 1834 continuava a vigorar: o governo central da República continuava cuidando do ensino superior direcionado a elites e deixava o ensino primário, secundário e profissional entregue à responsabilidade de cada Estado da Federação. O resultado continuava sendo a ausência de um sistema nacional de ensino e a existência de inúmeros sistemas estaduais diferentes e desiguais a depender das finanças de cada um dos entes federados.

Tais afirmações, no entanto, não nos podem levar a pensar que nada de novo aconteceu no período. Pelo contrário, importantes inovações foram introduzidas na educação escolar nos anos finais do século XIX e início do século XX. Do ponto de vista metodológico, por exemplo, vimos expandir, neste momento, as práticas inovadoras relacionadas ao chamado método intuitivo, segundo o qual a visão é o principal sentido humano implicado na aprendizagem. O método intuitivo defendia que era preciso ver para aprender, que o conhecimento deveria ser ensinado do concreto para o abstrato, do próximo para

o distante, condenando os métodos de memorização praticados até o momento. Outra importante inovação estava relacionada à construção de edifícios próprios para o funcionamento das escolas e à introdução do sistema de seriação na educação elementar.

### 3. As primeiras décadas republicanas e a criação do Ministério de Educação e Saúde

A primeira Constituição republicana (1891) acabou com o voto censitário, marca do Império, consagrando o direito de votar e ser votado a todo o indivíduo do sexo masculino, maior de idade e alfabetizado, com exceção dos membros de ordens religiosas e militares de baixa patente. Estabelecia uma relação entre cidadania e alfabetização que só viria a ser rompida no Brasil em 1988, praticamente 100 anos após. Na prática, instituía um mecanismo de restrição do número de pessoas habilitadas a votar. Em 1920, por exemplo, apenas 20% da população era alfabetizada, mas deste contingente nem todos podiam votar. É preciso ter em conta que o voto feminino somente foi permitido em 1932.

Aumentar o número de votantes e, portanto, de alfabetizados, passou a ser, no entanto, a maneira como certos agrupamentos políticos e intelectuais propuseram combater o poder das chamadas velhas oligarquias rurais, os seja, dos grandes fazendeiros latifundiários que tinham tido um papel importante na constituição da economia brasileira, mas que paulatinamente perdiam poder e prestígio com o crescimento da população urbana e da produção industrial.

Para tanto, um decisivo impulso foi dado à educação elementar. Criaram-se, em 1893, os primeiros Grupos Escolares, denominação que receberam as escolas graduadas no Brasil. Ampliou-se o currículo das escolas primárias, incorporando disciplinas de caráter científico e objetivando a educação física, intelectual e moral do aluno. Apesar de manter o ensino das prendas domésticas para as meninas, assegurou-se o acesso feminino às demais disciplinas curriculares, rompendo com a desigualdade prevista no Império. Investiu-se, por fim, como já havíamos dito, na construção de prédios escolares.

Todo esse entusiasmo, no entanto, foi aos poucos se arrefecendo. Nos anos 1920, ao lado de uma intensa crítica aos poucos avanços políticos, sociais

e econômicos representados pelo advento da República para a grande maioria da população, reapareceu, com grande força, o discurso que somente com a educação era possível fazer o país avançar em direção ao desenvolvimento e à maior igualdade social, permitindo resolver todos os problemas político-sociais. Coincidiu com o aumento da propaganda de um movimento que estava, no mundo inteiro, propondo a renovação educacional: o movimento escolanovista. Tendo por base os conhecimentos científicos que vinham sendo produzidos pela sociologia, pela psicologia, pela biologia, pela estatística, entre outras ciências, e aliando tais conhecimentos a uma crítica social, a Escola Nova propunha-se a reinventar a escola e as relações que constituía no seu interior e com as demais instituições sociais.

No plano interno da escola, pregava que o aluno deveria ser o centro das atenções e que, se se queria bem ensinar, era preciso primeiro conhecer o educando. Essa perspectiva, presente no ideário pedagógico desde o fim do século XIX pelo menos, seria retomada muito fortemente pelo movimento escolanovista, enfatizando que o aluno era o sujeito mais importante na escola.

No entanto, para que se desse centralidade à criança era preciso, também, mudar os métodos de ensino, torná-los mais participativos; mudar os professores, aproximando-os das inovações científicas no campo da educação e da cultura; e, finalmente, era preciso, ainda, reformar os programas e currículos escolares para que os conhecimentos fossem de maior interesse para as crianças e mais próximos à realidade dos alunos.

Do ponto de vista da relação da escola com a sociedade de um modo geral, os escolanovistas defendiam que a escola deveria estar mais atenta às necessidades de sua época e dialogar com a cultura de seu tempo. Se a sociedade brasileira estava modernizando e urbanizando-se, era preciso que a escola também o fizesse. Se a sociedade cobrava a participação ativa de todos os cidadãos na definição de seus destinos, era preciso, também, que o mesmo ocorresse na escola. Era preciso, pois, que a escola se abrisse para o mundo, para a realidade de seus alunos e dialogasse ativamente com as famílias e com as demais instituições sociais.

Outra defesa enfática destes intelectuais e políticos era a necessidade de se constituir, no Brasil, um sistema nacional de educação com diretrizes nacionais. Tal sistema seria o articulador dos diversos sistemas estaduais de educação, além de organizar a integração entre os diversos níveis de ensino (primário, secundário e superior).

Imbuídas deste ideário foram realizadas várias reformas de educação em diferentes Estados brasileiros: em São Paulo em 1920, 1930 e 1933; em Minas Gerais em 1927; no Rio de Janeiro, em 1927 e 1931; em Pernambuco em 1928; no Ceará, em 1922. Apoiadas em princípios escolanovistas, estas reformas, cada uma a seu modo, introduziram mudanças nos currículos das escolas primárias e normais, bem como alteraram as metodologias de ensino, incorporando métodos de projetos e centros de interesse, entre outros.

Nesse momento, a luta pela democratização da escola era um assunto que interessava a vários setores da sociedade, entre eles a Igreja Católica. Apesar de também defenderem inovações na forma de ensinar, certos grupos católicos ligados à educação nem sempre concordavam com algumas das reformas propostas. Por exemplo, a idéia de uma escola pública laica, gratuita e na qual houvesse a co-educação entre os sexos, ou seja, onde meninos e meninas estudassem juntos na mesma sala de aula, não era bem aceita.

Estes grupos defendiam que o Estado deveria manter, sim, uma rede de escolas públicas e gratuitas para a população. Mas entendiam que em tais escolas deveriam ser ensinados os preceitos cristãos-católicos sob o argumento de que a maioria da população era católica; defendiam ainda que era da família o direito de escolher onde educar os filhos: se na escola pública ou se na escola particular. Caso a família escolhesse esta última alternativa, caberia ao Estado arcar com os custos de pagamento das mensalidades. Finalmente, setores católicos alegavam que a co-educação era uma afronta aos bons costumes, à moral e à boa educação e seria responsável pela perversão das crianças.

Apesar das divergências, os vários grupos se irmanavam na defesa de alguma renovação no cenário educacional brasileiro. Muitos católicos, por exemplo, se interessaram em divulgar certos preceitos escolanovistas que, aos seus olhos, não comprometiam os fundamentos da fé e da educação católicas.

No entanto, a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e, sobretudo, com a aproximação das eleições para a Constituinte, em 1934, os ânimos se acirraram e as divergências foram sendo cada vez mais demarcadas.

Tais divergência colocavam, de um lado, o grupo liderado pelos católicos, quase todos ligados à educação privada, e, de outro, o grupo liderado pelos auto-denominados pioneiros da educação nova que reunia um conjunto de intelectuais de formação e ocupação bastante diversificada, quase todos ligados à defesa da escola pública e laica. No decorrer dos anos seguintes, estando o Brasil em pleno Estado de Direito ou sob a égide de um regime autoritário como o Estado Novo (1937-1945), estes grupos iriam disputar a direção dos serviços da educação, tanto no nível federal quanto nos níveis estaduais e municipais. As Constituições de 1934 e de 1937 traziam as marcas dessas disputas, como por exemplo, a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas primárias, prática que havia sido abolida desde 1891.

Se se pode afirmar que as propostas escolanovistas atingiram de forma contundente o ensino primário, o mesmo não se pode dizer do ensino secundário. A educação secundária, apesar de em alguns aspectos incorporar o novo ideário, como por exemplo, na introdução da matemática moderna, ficou praticamente ao largo do movimento escolanovista, reafirmando os princípios de uma educação enciclopédica, voltada à formação da elite, e com caráter propedêutico, ou seja, dirigida ao ingresso no ensino superior.

A reforma implantada em 1931, logo após a criação do Ministério da Educação e Saúde, rompeu com a prática dos exames preparatórios realizados pelas faculdades na seleção dos ingressantes e promoveu alterações na organização do ensino secundário, mas não chegou a abalar os primados do ensino enciclopédico e propedêutico.

O ensino secundário passou a ter 7 anos de duração, sendo dividido em dois ciclos: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos). O complementar era subdividido em 3 grupos de cursos voltados a preparar para o ingresso no ensino superior (engenharia, medicina e direito). Dava-se início a uma separação que, dez anos depois, organizaria o ensino secundário em dois níveis: o ginásial e o clássico e científico. O primeiro ciclo passava a ter por objetivo ampliar os

estudos realizados no ensino primário. Adquiria uma finalidade própria, o que favorecia a adoção de novos métodos de ensino e permitia ensaios de algumas iniciativas escolanovistas, como vimos. No entanto, mantinha um currículo com nítido desenho enciclopédico. O propósito de ingresso no nível superior ficava reservado ao segundo ciclo, preservando sua função propedêutica.

A despeito da separação em ciclos, entretanto, o ensino secundário continuava sem qualquer finalidade profissionalizante. Durante todo o Império e primeiras décadas da República, o ensino profissional, mesmo aquele realizado após a conclusão do curso primário, não dava acesso aos estudos superiores, não sendo equiparado ao secundário. O ingresso às faculdades só era permitido aos alunos que tivessem concluído o curso secundário e/ou fossem aprovados nos exames preparatórios. O curso profissionalizante era, portanto, de caráter terminal, o que evidenciava a concepção educacional do Estado brasileiro, dividida entre a formação do trabalhador e a do bacharel, político ou intelectual. A divisão entre trabalho e intelecto, cimentada por trezentos anos de escravidão, revelava-se, desta forma, na organização do sistema educacional.

A segunda alteração efetuada em 1931 foi destinada ao ensino superior, com a criação do Estatuto das Universidades. Até então, as universidades brasileiras caracterizavam-se pela justaposição de instituições já existentes. Foi assim com a Universidade do Rio de Janeiro, nascida em 1920 da reunião das Faculdades de Engenharia, Medicina e Direito; e com a de Minas Gerais, em 1927, aglutinando além destas três faculdades, os cursos de Odontologia e Farmácia. Diferentemente, as universidades dos anos 1930 deveriam ser nucleadas pelo curso de Educação, Ciências e Letras, recém-criado, com o objetivo de preparo de professores para o ensino secundário. Se era certo que preocupação com a formação docente remontava ao século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais em 1835; é preciso destacar que tais instituições estavam voltadas apenas ao preparo do professor para o ensino elementar. Os professores do secundário eram recrutados por sua formação superior e/ou notório saber, não existindo até aquele momento uma faculdade específica para sua qualificação. As Universidades de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935) foram criadas partilhando desta preocupação. Para tanto,

incorporaram entre suas unidades os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal.

Apesar do Ministério da Educação e Saúde ter surgido em 1930, o Brasil teria que esperar até 1961 para possuir uma lei geral que regesse a educação em todos os seus níveis. Os efeitos do Ato de 1834 perduraram por mais de 100 anos. A falta de uma legislação única e os investimentos distintos efetuados por cada estado brasileiro explicam as disparidades que persistem até hoje nas redes do ensino público no Brasil.

#### 4. A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entre 1937 e 1945, o Brasil viveu sob o governo autoritário de Getúlio Vargas. O novo regime, que manifestava inegável afinidade com os Estados fascistas europeus, considerava a educação peça fundamental para o disciplinamento da sociedade e propagação de valores e práticas de caráter nacionalista.

A perseguição e fechamento das escolas estrangeiras, a proibição do ensino em língua estrangeira, o controle e a censura dos livros didáticos (com a criação do Instituto Nacional do Livro em 1938) e do cinema e rádio educativos (com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo e do Serviço de Radiodifusão Educativa nesse mesmo ano) foram algumas das medidas tomadas no período. Outras iniciativas interferiram diretamente nas práticas escolares, mobilizando professores e alunos e elegendo a cidade como cenário. Festas cívicas reuniam milhares de crianças em apresentações de canto coral, realizadas em estádios de futebol. Alunos uniformizados e congregados em movimentos como a Juventude Brasileira desfilavam pelas ruas, exibindo os símbolos nacionais.

Na reestruturação do sistema educacional, apesar do intento em redefinir o arcabouço da educação brasileira, criando um Plano Nacional, que orientasse todas as atividades educativas do país, superando a dispersão consagrada pelo Ato de 1834, foi mantida a setorialização normativa, decretando-se Leis Orgânicas para o Ensino Secundário (1942), Técnico Profissional (1942-46), Primário (1946) e Normal (1946).



A proposta de elaboração de um Plano Nacional de Educação, entretanto, seria retomada com o restabelecimento do Estado de direito em 1945. A nova Constituição, promulgada em 1946, assim o determinava. Em razão disto, em 1948, deu entrada na Câmara dos Deputados o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A tramitação desse projeto, no Congresso Nacional, foi, no entanto, muito tumultuada. A Comissão encarregada de estudá-lo propôs um substitutivo que ficou perdido nas gavetas do Congresso até 1956. Retornado, foi de novo substituído por outro de autoria de Carlos Lacerda notório defensor das escolas privadas. Debatido no Congresso e na sociedade, o projeto, reformulado e votado no Congresso Nacional, em 1961, transformou-se na primeira LDB da educação nacional, mais conhecida como Lei 4024/61.

O longo tempo de tramitação do projeto no Congresso Nacional demonstrava a importância do assunto e a grande gama de interesses que ele mobilizou. Como vimos, desde o início dos anos trinta, grupos diferentes disputavam a direção da política educacional brasileira. A mesma disputa foi atualizada e ampliada nos anos 1950 e início dos anos 60.

Mais uma vez o que estava em jogo era a constituição, ou não, no Brasil de um sistema público, laico, gratuito e obrigatório para o conjunto mais pobre da população brasileira. Por isso, estavam em campo basicamente os mesmos oponentes e os seus respectivos aliados no parlamento, na imprensa e na sociedade como um todo: de um lado os defensores da escola pública e, de outro, os defensores da escola privada.

Como em outros momentos da história brasileira, o texto de lei aprovado e sancionado como as primeiras Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LBBEN – 4024/61), foi uma clara vitória dos setores defensores dos interesses privados. Ele garantia a gratuidade apenas do ensino primário, mas não a obrigatoriedade e, muito menos, a organização de um sistema de ensino mais democrático e igualitário para todos. Mantinha a estrutura tradicional do ensino, renomeando os níveis: ensino primário, com 4 anos de duração; ensino médio, subdividido em dois ciclos (ginasial de 4 anos e colegial de 3 anos); ensino superior.

Já no que concerne à laicidade da educação pública, apesar do ensino religioso ter sido garantido formalmente na Constituição de 1946, a lei 4024 minimizava sua importância. Mantinha a possibilidade de oferta da disciplina nas escolas desde que “sem ônus para os cofres públicos”, o que praticamente a inviabilizava.

A grande novidade da lei, entretanto, era que ela equiparava, no ensino médio, o antigo ensino secundário e o ensino profissionalizante (técnico industrial, agrícola, comercial e a formação de professores), permitindo que este último também desse acesso ao ensino superior. Respondia a pressões sociais pela expansão do sistema de ensino surgidas na década de 1950, em decorrência do crescimento econômico brasileiro após a Segunda Guerra Mundial.

Cabe frisar que os anos 1950 foram marcados não apenas pelas discussões acerca da LDB. Ao lado das intensas campanhas em defesa da escola pública, desenvolveram-se também campanhas e projetos de alfabetização de adultos, todos eles tendo como elementos-chaves a necessidade de educar o povo para a participação na vida política e social brasileira.

Marcantes no período foram as Campanhas Nacionais de Alfabetização. Mobilizaram em todo o Brasil um contingente expressivo de pessoas, professores e alunos, animados pela possibilidade do aprendizado na leitura, da escrita, do cálculo e demais conhecimentos escolares básicos. Foi também nesse período que Paulo Freire, aquele que viria se tornar o mais famoso educador brasileiro, iniciou (em 1958) seu projeto de alfabetização de adultos. Tal projeto, reformulado e ampliado nos anos seguintes, daria repercussão nacional e internacional ao chamado método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

Os anos 1960 se iniciaram marcados por grandes mobilizações e discussões no âmbito da educação e da cultura. No Brasil, vivia-se um momento de intensas mobilizações em defesa da educação pública e gratuita, da reforma agrária e de uma maior participação da população nos destinos do país. Tudo isto era levado a cabo em um país que se encontrava em franco processo de

urbanização e industrialização, processos estes que agravavam a já precária situação das grandes cidades brasileiras e acentuavam as lutas em torno do modelo de desenvolvimento econômico a ser adotado no Brasil. Havia, então, dois projetos em disputa: um liberal e outro nacionalista. O centro da questão era a proposta de abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro, defendida pelo primeiro grupo (o que, aliás, acabou prevalecendo com o golpe militar de 1964), mas rejeitada pelo segundo.

Se a perspectiva de uma participação política dos alfabetizados animava setores os mais diversos em direção à organização de campanha e cursos de educação e alfabetização de adultos, a escolarização das crianças e adolescentes não deixava de preocupar os mesmos setores e uma gama de outros atores e movimentos sociais. A idéia da educação como um direito de todos e como um componente básico da cidadania ou, ainda, a necessidade de uma melhor preparação técnica e profissional para enfrentar o competitivo mercado de trabalho urbano-industrial mobilizavam milhares de professores e de famílias na luta pela construção de novas escolas.

Apesar das resistências dos diversos governos estaduais, a partir dos anos 1950, mais e mais as camadas populares logravam êxito em suas lutas por mais escolas para seus filhos. Assim, foi em razão das lutas e das iniciativas dos setores populares – que muitas vezes cediam ou construía espaços para o funcionamento das escolas e contribuía com o mobiliário – que milhares e milhares de crianças pobres chegaram às escolas públicas em todos os estados brasileiros.

##### 5. A virada tecnicista da educação nos tempos da ditadura militar

Os movimentos em defesa da escola pública e de ampliação das oportunidades educacionais, bem como os demais movimentos sociais, como o de luta pela terra e de mobilização política de amplos setores sociais, foram, porém, bruscamente golpeados em 1964. Neste momento, os militares, apoiados por amplos setores das classes médias e pelo empresariado brasileiro ligado ao capital internacional, assumiram o comando político da Nação e, num

quadro de arbítrio e autoritarismo, foram combatendo e esfacelando todo e qualquer movimento democrático organizado.

Após o golpe militar, no terreno da educação, buscou-se desenvolver uma política educativa que tinha como meta produzir os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, submetendo, de uma forma nunca antes vista, a educação às decisões da economia. O alinhamento da educação à política econômica, que atendia aos interesses do grande capital, significou tratar a educação a partir da ótica estritamente econômica. Também a influência norte-americana na educação brasileira, que já vinha sendo sentida desde o imediato pós-guerra e, sobretudo, a partir dos anos finais da década de 1950, aumentou consideravelmente nos anos finais da década de 60.

Assim, por um lado, o Estado brasileiro combatia os movimentos organizados que lutavam pela ampliação das oportunidades educacionais nos vários níveis. Pois, não havia apenas uma pressão popular para a extensão da escolarização primária, reivindicações de aumento do número de escolas secundárias e superiores mobilizavam também setores sociais, demonstrando que apesar de insuficiente para recobrir toda a população a escola elementar atendia a uma parcela crescente da sociedade. Por outro, o Estado brasileiro aliava-se aos setores antidemocráticos nacionais e internacionais, buscando realizar reformas da educação que atendessem ao interesse dos grupos empresariais. Nesse sentido, importantes movimentos sociais, como o Movimento de Educação de Base-MEB e outros, que se ocupavam da alfabetização de adultos em várias partes do Brasil, bem como o Movimento estudantil, que lutava por mais vagas no ensino superior, foram desmantelados ou tiveram que mudar suas diretrizes de atuação para se adequarem ao que determinava a autoritária política dos governos militares.

Além do combate aos setores organizados, o governo militar e seus aliados tiveram, evidentemente, uma face eminentemente propositiva. Instituíram campanhas como as desenvolvidas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, que buscavam despolitizar o ato de alfabetizar e, ao mesmo tempo, granjear o apoio da população à política militar. E propuseram reformas.

O governo militar, por meio da lei 5692, de 1971, realizou uma importante reforma do ensino primário e secundário. Em relação a esta reforma cabe frisar três aspectos. O primeiro refere-se à ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos; o segundo, à centralidade adquirida pela questão da formação para o trabalho introduzida no ensino secundário como a principal finalidade da educação escolar; o terceiro, à contenção do acesso ao ensino superior.

No que concerne ao primeiro aspecto, a lei organizou o sistema educacional em três Graus sucessivos. No 1º Grau, o antigo ensino primário e o ginásial foram associados, compondo 8 anos de escolarização, tornada obrigatória. Com a medida, suspendiam-se os exames de admissão, surgidos em 1925, que significavam um verdadeiro obstáculo à progressão escolar. Visava-se conter os movimentos reivindicatórios que pleiteavam a expansão de vagas do ensino secundário. A implantação da lei, entretanto, foi lenta, padecendo a iniciativa de falta de investimento público seja na oferta de condições materiais para o funcionamento de novas escolas - no estado de São Paulo, por exemplo, ainda em 1978, não havia prédios escolares suficientes para funcionamento da nova estrutura - e de condições humanas - a ampliação do tempo de escolarização obrigatória repercutiu em um aumento do corpo docente, mas também em uma diminuição salarial da categoria.

O 2º Grau passou a corresponder ao que na legislação anterior se denominava colegial ou técnico, mantendo a equiparação entre os dois ramos de ensino. O ensino superior foi chamado de 3º Grau.

Em relação à formação para o trabalho, conforme vimos, os governos militares e seus aliados definiram que a política de educação deveria estar submetida à política de desenvolvimento econômico dependente dos países desenvolvidos. Isto significava, por um lado, esvaziar o quanto fosse possível a escola de seu componente de formação do cidadão para o pleno exercício da cidadania e para o usufruto dos bens culturais. Entende-se, assim, a retirada das disciplinas história e geografia do currículo, substituídas por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, que em grande medida faziam uso de manuais didáticos escritos por militares e veiculavam princípios de respeito à ordem instituída. Por outro, significava dar à educação a tarefa de preparar recursos

humanos, ou seja, trabalhadores para o mercado de trabalho organizado sob lógica capitalista e sob a égide do grande capital internacional.

A proposta não era, pois, a de formar cidadãos-trabalhadores conscientes de seus direitos e deveres, mas trabalhadores que se submetessem às condições que lhes eram impostas pelos patrões. Se lembrarmos ainda que nesse período estava proibida a livre expressão política e a organização sindical era profundamente controlada pelo Estado, veremos o quão perversa, para os trabalhadores, era a política adotada.

Aliada a este aspecto estava a disposição a conter o acesso ao ensino superior. Acreditavam o governo, seus técnicos e consultores que se os alunos recebessem, na escola, uma formação que os capacitasse ao exercício de uma profissão, não desenvolveriam ou abandonariam as pretensões de progressão dos estudos, ou seja, de busca pelo ensino superior. A solução encontrada e colocada na Lei nº 5692/71 foi a de estabelecer que todos os cursos de 2º Grau, sem exceção, deveriam ter um caráter profissionalizante, preparando para o exercício de uma determinada profissão. Com isso, além de formar quadros para as indústrias e para os setores de serviços, pretendiam diminuir a demanda pela expansão do sistema universitário, que vinha aumentando desde meados dos anos 1960. Essa política de profissionalização compulsória no 2º Grau, não teve sucesso, sendo extinta em 1982, através da lei 7044.

A disposição em subsidiar o desenvolvimento industrial também se fez sentir na remodelação do ensino superior proposta pela Reforma universitária em 1968. A modernização da universidade brasileira visava, por um lado, conter as reivindicações dos setores estudantis que, desde o golpe de 1964, manifestaram-se publicamente contra o regime imposto e pediam mais vagas para o ensino superior; por outro, aumentar o controle sobre a vida acadêmica e a pesquisa científica no país. Como resultados podem-se contabilizar a perseguição a alunos e professores contrários ao regime, o desmantelamento da estrutura universitária e da investigação desenvolvida, bem como o incentivo à abertura de faculdades particulares, voltadas diretamente a preparar profissionais para o mercado de trabalho, sem qualquer interesse pela produção de conhecimento.

Apesar da força do regime militar e do combate ferrenho a que submeteram os movimentos sociais, estes não se desarticularam completamente e, de forma organizada ou não, representaram uma resistência ao pleno estabelecimento da política autoritária dos militares e de seus aliados. Assim, no momento em que, no final dos anos 1970, explicita-se a crise do regime, observa-se a emergência de um grande número de movimentos sociais – sindicais, de luta pela anistia, de mulheres, de luta por educação, de bairro, dentre outros –, que há muito vinham lentamente se organizando. Tais movimentos propunham, em seu conjunto, a reinventar a democracia em todos os setores da vida nacional e a educação não ficava de fora.

No final dos anos 1970 e inícios dos anos 80, ao mesmo tempo em que se lutava pela construção de novas escolas e pela ampliação das vagas para as crianças das camadas populares, lutava-se também pela qualidade da educação, pela dignidade da profissão docente e pela efetiva democratização da educação. A palavra de ordem era, naquele momento, a cidadania entendida como um direito, um dever, uma prática e um valor que deveriam ser ensinados e cultivados na escola.

Não bastava, para os movimentos sociais e populares os mais diversos, apenas conquistar a escola para todos. Era preciso que fosse uma escola de qualidade e que essa qualidade fosse, ela também, socialmente definida. Nesta perspectiva acreditava-se, como ainda hoje se acredita, que a escola não constrói, ela sozinha, uma sociedade democrática mas que, ao mesmo tempo, é difícil construir uma sociedade democrática e igualitária com uma escola autoritária, que cultive a desigualdade. Nestes termos, mais uma vez, entendia-se que a reforma da sociedade passava, também, pela reforma da escola e vice-versa.

Reformar a escola significava, nos anos 1980, construir uma escola mais participativa; que não discriminasse os negros, as mulheres e os pobres; que ensinasse conhecimentos e práticas sociais de interesse da maioria da população; que valorizasse os professores e os demais profissionais da educação dentre muitos outros temas. Pode-se dizer, enfim, que os anos 1980

resgataram de toda a história aquelas idéias e práticas que buscavam fazer da escola uma instituição em sintonia com os interesses da maioria da população.

#### 6. Os desafios atuais.

Em 1988, uma nova Constituição foi votada e, a partir dela, iniciou-se o processo de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, e conhecida como Lei 9394/96. É esta lei que rege o sistema educativo brasileiro na atualidade. Além de renomear os níveis de ensino, passando o 1º Grau a ensino fundamental, o 2º Grau a ensino médio e o 3º Grau a ensino superior; proclamou a importância da educação infantil; instituiu os ciclos, substituindo o regime seriado de ensino como forma de permitir uma maior adaptação da escola aos ritmos individuais de aprendizagem; previu a implantação de escolas de tempo integral; criou a década da educação, objetivando que a formação de todos os professores em exercício fosse efetuada em nível superior, entre outras medidas.

No entanto, há ainda muitos desafios a enfrentar na construção desta escola desejada pelos movimentos sociais e populares. Alguns dados são significativos para desenhar o panorama desses desafios. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado em 2003, a taxa média de escolaridade do brasileiro gira em torno de 6,4 anos de estudo e o analfabetismo entre quem tem 15 anos ou mais chega a 11,6%. Os analfabetos concentram-se principalmente na população com mais de 40 anos idade e moradora das zonas rurais.

Da mesma maneira que há uma distribuição desigual de escolarização entre zona urbana e rural e entre crianças e adultos, há diferença entre freqüência à escola para homens e mulheres e para brancos e negros. As meninas, de 7 a 14 anos, tendem a apresentar uma progressão escolar um pouco mais regular que os meninos, com defasagem série-idade menos intensa, nos segmentos raciais e nas várias faixas de renda; além de uma maior permanência no sistema escolar. Em 1999, por exemplo, entre 20 estudantes do sexo masculino, 1 freqüentava o nível superior. Para o sexo feminino, em cada 16 alunas, 1 estava na faculdade. Os negros freqüentam menos a escola e



exibem índices de analfabetismo superiores aos brancos. Em 1999, enquanto 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos de idade eram analfabetos, para os brancos o índice chegava a 3%. Se 5% das crianças negras entre 7 e 13 anos de idade não freqüentaram a escola naquele ano, apenas 2% dos brancos da mesma idade não o fizeram. Em geral, os brancos permanecem dois anos a mais nos bancos escolares que os negros no Brasil.

Passados 10 anos da promulgação da Lei 9394, ainda lutamos para implantar uma escola pública de qualidade, para atender às demandas dos vários setores sociais, para oferecer iguais oportunidades de acesso e permanência. A discussão atual de cotas para negros e/ou pobres nas universidades públicas brasileiras é apenas um indício de que as metas não foram atingidas e que muito temos que fazer para construir uma escola democrática e igualitária no Brasil.

As políticas adotadas para promover o fim repetência e da evasão escolares dos alunos das camadas populares ao longo do ensino fundamental e adoção medidas sócio-econômicas de manutenção das crianças na escola, tais como o fim da seriação, a organização da escola em ciclos e instituição da bolsa-escola/bolsa-família têm se mostrado eficazes em seus propósitos básicos, mas insuficientes para promover a aprendizagem e, sobretudo, para a construção de uma escola de qualidade para todas as crianças e adolescentes que a ela têm acesso.

Ao mesmo tempo, assistimos a articulação e expressão de um novo *entusiasmo pela educação*, que, ao moldes daquele do início do século XX, tenta fazer-nos acreditar que a educação tudo pode, depositando na educação escolar esperanças que ela jamais poderá cumprir. Assim, um novo desafio se impõe: como valorizar a escola e a educação escolar sem, no entanto, cair na simplificação de afirmar, como se faz desde o século XIX, que a escola garantirá, por si só, a segurança pública, a distribuição de renda, o emprego, a democracia, a paz familiar?

Estes são, a nossa ver, os grandes desafios para os educadores e cidadãos brasileiros no nascente século XXI.

## Bibliografia

Azevedo, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo, Melhoramentos, 1976.

Bastos, Maria Helena Câmara e Faria Filho, Luciano Mendes de (Orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EdUPF, 1999.

Cunha, Luiz Antonio. *A universidade temporã. O ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Faria Filho, L.M. e Vidal, D.G. *As lentes da história*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. History of Brazilian urban education: space and time in primary schools. In: Pink, W. & Noblit, G. (Org.) *The International Handbook on Urban Education*. Dordrecht: Springer (forthcoming).

França, Jean M. Carvalho. *Aspectos civilizatórios da passagem de D. João VI pelo Rio de Janeiro*. Belo Horizonte, Educação em Revista, 27, p. 17-28, julho-98.

Hansen, João A. Padre Antônio Vieira – Sermões. In: Mota, Lourenço D. (Org.). *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*. São Paulo, Editora SENAC, 1999, p. 23-54.

Hilsdorf, Maria Lúcia. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson, 2003.

Mello e Souza, Laura de. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Cia. Das letras, 1987.

Vilela, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: Lopes, Eliane M. T., Faria Filho, Luciano M. de, Veiga Cynthia Greive. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2000, p. 95-134.

### Anexo I

#### A day in life

Abriam-se as aulas a 15 de fevereiro.

De manhã, à hora regulamentar, compareci. (...).

Quando meu pai entrou comigo, havia no semblante de Aristarco {o diretor do colégio} uma pontinha de aborrecimento. Decepção talvez de estatística; o número dos estudantes novos não compensando o número dos perdidos, as novas entradas não contrabalançando as despesas do fim do ano. Mas a sombra de despeito apagou-se logo, como o resto de túnica que apenas tarda a sumir-se numa mutação à vista; e foi com uma explosão de contentamento que o diretor nos acolheu. (...)

Saiu depois a mostrar o estabelecimento, as coleções, em armários, dos objetos próprios para facilitar o ensino. Eu via tudo curiosamente, sem perder os olhares dos colegas desconhecidos, que me fitavam muito ancho na dignidade do uniforme em folha. O edifício fora caiado e pintado durante as férias, como os navios que aproveitam o descanso nos portos para uma reforma de apresentação. Das paredes pendiam as cartas geográficas, que eu me comprazia de ver como um itinerário de grandes viagens planejadas. Havia estampas coloridas em molduras negras, assuntos de história santa e desenho grosseiro, ou exemplares zoológicos e botânicos, que me revelavam direções de aplicação estudiosa em que eu contava triunfar. Outros quadros vidraçados exibiam sonoramente regras morais e conselhos muito meus conhecidos de amor à verdade, aos pais, e temor de Deus, que estranhei como um código de redundância. Entre os quadros, muitos relativos ao Mestre — os mais numerosos; e se esforçavam todos por arvorar o mestre em entidade incorpórea, argamassada de pura essência de amor e suspiros cortantes de sacrifício, ensinando-me a didascalotria que eu, de mim para mim, devotamente, jurava desempenhar à risca. Visitamos o refeitório, adornado de trabalhos a lápis dos alunos, a cozinha de azulejo, o grande pátio interno dos recreios, os dormitórios, a capela... De volta à sala de recepção, adjacente à da entrada lateral e fronteira ao escritório, fui apresentado ao Professor Mânlio, aula superior de primeiras letras, um homem apumado, de barba toda grisalha e cerrada, pessoa excelente, desconfiando por sistema de todos os meninos. (...)

Quando meu pai saiu, vieram-me lágrimas, que eu tolhi a tempo de ser forte. Subi ao salão azul, dormitório dos médios, onde estava a minha cama; mudei de roupa, levei a farda ao número 54 do depósito geral, meu número. Não tive coragem de afrontar o recreio. Via de longe os colegas, poucos àquela hora, passeando em grupos, conversando amigavelmente, sem animação, impressionados ainda pelas recordações de casa; hesitava em ir ter com eles, embaraçado da estréia das calças longas, como um exagero cômico, e da sensação de nudez à nuca, que o corte recente dos cabelos desabrigara em escândalo. João Numa, inspetor ou bedel, baixote, barrigudo, de óculos escuros, movendo-se com vivacidade de bácoro alegre, veio achar-me indeciso, à escada do pátio. “Não desce, a brincar?” perguntou bondosamente. “Vamos, desça, vá com os outros.” O amável bácoro tomou-me pela mão e descemos juntos.

O inspetor deixou-me entre dois rapazinhos, que me trataram com simpatia.

Às onze horas, a sineta deu o sinal das aulas. Os meus bons companheiros, de classes atrasadas, indicaram a sala de ensino superior de primeiras letras, que devia ser a minha, e se despediram. (...)

Os companheiros de classe eram cerca de vinte; uma variedade de tipos que me divertia. O Gualtério, miúdo, redondo de costas, cabelos revoltos, motilidade brusca e caretas de símio — palhaço dos outros, como dizia o professor; o Nascimento, o bicanca, alongado por um modelo geral de pelicano, nariz esbelto, curvo e largo como uma foice; o Álvares, moreno, cenho carregado, cabeleira espessa e intonsa de vate de taverna, violento e estúpido, que Mânlio atormentava, designando-o para o mister das plataformas de bonde, com a chapa numerada dos recebedores, mais leve de carregar que a responsabilidade dos estudos; o Almeidinha, claro, translúcido, rosto de menina, faces de um rosa doentio, que se levantava para ir à pedra com um vagar lânguido de convalescente; o Maurílio, nervoso, insofrido, fortíssimo em tabuada: cinco vezes três, vezes dois, nove vezes fora, vezes sete?... Ia estava Maurílio, trêmulo, sacudindo no ar o dedinho esperto... olhos fúlgidos rosto moreno, marcado por uma pinta na testa; o Negrão, de ventas acesas, lábios inquietos, fisionomia agreste de cabra, canhoto e anguloso, incapaz de ficar sentado três minutos, sempre à mesa do professor e sempre enxotado, debulhando um risinho de pouca-vergonha, fazendo agrados ao mestre, chamando-lhe bonzinho, aventurando a todo ensejo uma tentativa de abraço que Mânlio repelia, precavido de confianças; Batista Carlos, raça de bugre, válido, de má cara, coçando-se muito, como se o incomodasse a roupa no corpo, alheio às coisas da aula, como se não tivesse nada com aquilo, espreitando apenas o professor para aproveitar as distrações e ferir a orelha aos vizinhos com uma seta de papel dobrado. Às vezes a seta do bugre ricochetava até à mesa de Mânlio. Sensação; suspendiam-se os trabalhos; rigoroso inquérito. Em vão, que os artistas temiam-no e ele era matreiro e sonso para disfarçar. (...)

Era hora de descanso; passeávamos, conversando. Falamos dos colegas. Vi então, de dentro da brandura patriarcal do Rebelo, descascar-se uma espécie de inesperado Tersito, produzindo injúrias e maldições. “Uma corja! Não imagina, meu caro Sérgio. Conte como uma desgraça ter de viver com esta gente.” E esbeçou um lábio sarcástico para os rapazes que passavam. “Ai vão as carinhas sonsas, generosa mocidade... Uns perversos! Têm mais pecados na consciência que um confessor no ouvido; uma mentira em cada dente, um vício em cada polegada de pele. Fiem-se neles. São servis, traidores, brutais, adulões. Vão juntos. Pensa-se que são amigos... Sócios de bandalheira! Fuja deles, fuja deles. Cheiram a corrupção, empestam de longe. Corja de hipócritas! Imorais! Cada dia de vida tem-lhes vergonha da véspera. Mas você é criança; não digo tudo o que vale a generosa mocidade. Com eles mesmos há de aprender o que são... Aquele é o Malheiro, um grande em ginástica. Entrou graúdo, trazendo para cá os bons costumes de quanto colégio por aí. O pai é oficial. Cresceu num quartel no meio da chacota das praças. Forte como um touro, todos o temem, muitos o cercam, os inspetores não podem com ele; o diretor respeita-o; faz-se a vista larga para os seus abusos... Este que passou por nós, olhando muito, é o Cândido, com aqueles modos de mulher, aquele arzinho de quem saiu da cama, com preguiça nos olhos... Este sujeito... Há de ser seu conhecido. Mas faço exceções: ali vem o Ribas, está vendo? feio, coitadinho! como tudo, mas uma pérola. É a mansidão em pessoa. Primeira voz do Orfeão, uma vozinha de moça que o diretor adora. É estudioso e protegido. Faz a vida cantando como os serafins. Uma pérola!” (...)

Depois do jantar não tornei a ver o Rebelo. Como freqüentava algumas aulas extraordinárias do curso superior, recolhia-se a certas horas para as salas de cima. (...)

Várias vezes nessa tarde fui assaltado pela chacota impertinente do Barbalho. O endemoninhado caolho puxava-me a roupa, esbarrava-me encontrões e fugia com grandes risadas falsas, ou parava-me de súbito em frente, e revestindo-se de quanta seriedade lhe era suscetível o açafião da cara, perguntava: “Mudas as calças?” Um inferno. Até que afinal o meu desespero estourou.

Foi à noite, pouco antes da ceia. Estávamos a um canto mal iluminado do pátio, quase sós. O biltre reconheceu-me e arreganhou uma inexprimível interjeição de mofa. Não esperei por mais. Estampeei-lhe uma bofetada. Meio segundo depois, rolávamos na poeira, engalfinhados como feras. Uma luta rápida. Avisaram-nos que vinha o Silvino. Barbalho evadiu-se. Eu verifiquei que tinha o peito da blusa coberto de sangue que me corria do nariz.

Uma hora mais tarde, na cama de ferro do salão azul, compenetrado da tristeza de hospital dos dormitórios, fundos na sombra do gás mortíço, trincando a colcha branca, eu meditava o retrospecto do meu dia.

Era assim o colégio.

Pompéia, Raul. *O Ateneu*. São Paulo : Ática, 1996 (1ª. Edição, 1888).

## Anexo 2 Linha do tempo

- 1500 – Descobrimento do Brasil
- 1549 – Chegada da Cia. de Jesus
- 1599 – Consolidação da *Ratio Studiorum* dos jesuítas
- 1727 – Proibição do uso do tupi como idioma
- 1757 – Início das Reformas Pombalinas
- 1759 – Expulsão dos Jesuítas
- 1759 – Instrução para os professores de aulas secundárias (Reforma Pombalina)
- 1772 – Reformas Pombalinas para as Escolas de Primeiras Letras
- 1798 – Criação do Seminário de Olinda (ordem franciscana)
- 1808 – Criação das aulas avulsas de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro, origem das Faculdades de Medicina
- 1822 – Proclamação da Independência
- 1824 – Primeira Constituição do Brasil Independente
- 1827 – Primeira Lei Geral de Instrução Pública em nível elementar
- 1827 – Criação das Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo
- 1831 – Abdicação de D. Pedro I, Regências Trina Provisória e Trina Permanente

1834 – Ato Adicional da Constituição de 1824 que delega às Províncias a responsabilidade pela educação elementar e profissional  
1835 – Criação da Primeira Escola Normal para formação de professores elementares no Rio de Janeiro  
1837 – Criação do Colégio Pedro II  
1840 – Golpe da maioria  
1841 – D. Pedro II é coroado imperador aos 15 anos de idade  
1850 – Lei Eusébio de Queirós proíbe o tráfico de escravos  
1854 – Reforma de Ensino do Ministro Couto Ferraz  
1858 – Criação do Primeiro Colégio secundário para Moças  
1864 – 1870 – Guerra do Paraguai  
1871 – Promulgação da Lei do Ventre Livre  
1872 – Fundação do Partido Republicano  
1879 – Reforma de Ensino do Ministro Leôncio de Carvalho  
1879 – Obrigatoriedade do Ensino Primário  
1881 – Ingresso da primeira mulher na Faculdade de Direito  
1888 – Liberação dos Escravos  
1889 – Proclamação da República  
1890 – Reforma de Ensino do Ministro Benjamim Constant  
1891 – Primeira Constituição Republicana  
1893 – Criação das Escolas Graduadas  
1896 – Criação do Primeiro Jardim de Infância Público em São Paulo  
1898 – Reforma de Ensino do Ministro Amaro Calvacanti  
1901 – Reforma de Ensino do Ministro Epiácio Pessoa  
1911 – Reforma de Ensino do Ministro Rivadávia Correia  
1915 – Reforma de Ensino do Ministro Carlos Maximiliano  
1920-1935 – Reforma do ensino primário inspiradas em ideais da Escola Nova, nos estados de São Paulo, Ceará, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco  
1920 – Criação da Universidade do Rio de Janeiro  
1925 – Reforma de Ensino Rocha Vaz do Ministro João Luís Alves  
1927 – Criação da Universidade de Minas Gerais  
1930 – Criação do Ministério de Educação e Saúde  
1931 – Reforma do Ensino secundário e Superior no Brasil Francisco Campos  
1932- Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova em Defesa do Ensino Público  
1932 – Permissão do voto feminino  
1934 – Segunda Constituição Republicana  
1934 – Criação da Universidade de São Paulo  
1935 – Criação da Universidade do Brasil  
1937 – Terceira Constituição Republicana  
1937- 1945 – Regime Autoritário, denominado de Estado Novo ou ditadura de Getúlio Vargas  
1942 -1946 – Leis orgânica do Ensino Primário, Profissional e Normal, Gustavo Capanema  
1946 – Quarta Constituição Republicana  
1958 – Início do projeto de alfabetização de adultos de Paulo Freire  
1961 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4024  
1964-1984- Regime Autoritário, Ditadura Militar  
1967 – Quinta Constituição Republicana  
1968 – Reforma Universitária  
1971 – Lei Geral de Educação Nacional – Lei 5692  
1988 – Última Constituição Brasileira  
1996 - Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394