

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/270903884>

# História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX

Book · January 2010

---

CITATIONS

29

READS

49,018

1 author:



**Amálio Ferreira Jr.**

Universidade Federal de São Carlos

70 PUBLICATIONS 221 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Sem projeto... [View project](#)



Mapping the History of Education [View project](#)

# **História da Educação Brasileira**

da Colônia ao século XX

**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Pedro Manoel Galetti Junior

**Pró-Reitora de Graduação**

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Lee Otsuka

Valéria Sperduti Lima

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Fabiana Marini Braga

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

**Secretária Executiva**

Adriana Silva

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Amarílio Ferreira Jr.**

# **História da Educação Brasileira**

da Colônia ao século XX

São Carlos



**EdUFSCar**  
2010

© 2010, Amarilio Ferreira Jr.

### **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

### **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

### **Equipe de Revisão Linguística**

Ana Luiza Menezes Baldin

André Stahlhauer

Andréia Pires de Carvalho

Ângela Cristina de Oliveira

Jorge Ialanji Filholini

Mariucha Magrini Neri

Paula Sayuri Yanagiwara

Priscilla Del Fiori

Sara Naime Vidal Vital

### **Equipe de Editoração Eletrônica**

Izis Cavalcanti

Rodrigo Rosalis da Silva

### **Equipe de Ilustração**

Jorge Luís Alves de Oliveira

Thaís Assami Guimarães Makino

### **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F383h

Ferreira Jr., Amarilio.

História da Educação Brasileira : da Colônia ao século XX / Amarilio Ferreira Jr. -- São Carlos : EdUFSCar, 2010.

123 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

ISBN – 978-85-7600-220-8

1. Educação - história. 2. Brasil – educação - história - período colonial, 1500-1822. 3. Brasil – educação - história - império, 1822-1889. 4. Brasil – educação - história - república. I. Título.

CDD – 370.9 (20ª)

CDU – 37 (81) (091)

# SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 9  |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 13 |
| <b>UNIDADE 1: Educação Brasileira na Colônia e no Império – 1549-1889</b>                  |    |
| 1.1 Primeiras palavras .....   | 17 |
| 1.2 Problematizando o tema .....   | 18 |
| 1.3 Colonização e educação nos séculos XVI, XVII e XVIII .....                             | 19 |
| 1.3.1 A educação jesuítica .....   | 19 |
| 1.3.2 As reformas pombalinas .....   | 27 |
| 1.4 Elitismo, escravidão e educação no século XIX .....                                    | 33 |
| 1.4.1 A formação dos quadros políticos e intelectuais .....                                | 33 |
| 1.4.2 A educação primária e o Colégio D. Pedro II .....                                    | 38 |
| 1.5 Considerações finais .....   | 45 |
| 1.6 Estudos complementares .....   | 47 |
| 1.6.1 Saiba mais .....   | 47 |
| <b>UNIDADE 2: Educação Brasileira na República – 1889-1945</b>                             |    |
| 2.1 Primeiras palavras .....   | 51 |
| 2.2 Problematizando o tema .....   | 52 |
| 2.3 A influência da Escola Nova e as reformas educacionais<br>no início do século XX ..... | 53 |

|  |    |
|--|----|
| 2.3.1 A educação pública brasileira nas primeiras décadas da República ..... | 53 |
| 2.3.2 A criação da Associação Brasileira de Educação .....                   | 57 |
| 2.4 O Estado nacional e a educação após 1930 .....                           | 61 |
| 2.4.1 Revolução burguesa autocrática e educação .....                        | 61 |
| 2.4.2 O Manifesto dos Pioneiros (1932) .....                                 | 70 |
| 2.4.3 O Estado Novo (1937-1945) e as Reformas Capanema (1942-1946) .....     | 71 |
| 2.5 Considerações finais .....   | 78 |
| 2.6 Estudos complementares .....   | 81 |
| 2.6.1 Saiba mais .....   | 81 |

### **UNIDADE 3: Educação Brasileira na República – 1945-2000**

|  |     |
|--|-----|
| 3.1 Primeiras palavras .....   | 85  |
| 3.2 Problematizando o tema .....   | 86  |
| 3.3 O nacional-populismo e a educação .....  | 87  |
| 3.3.1 As disputas ideológicas e o Projeto de LDB (1948-1961) .....                                 | 87  |
| 3.3.2 O movimento de educação popular e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire ..... | 91  |
| 3.4 A ditadura militar e o pensamento tecnocrático na educação .....                               | 95  |
| 3.4.1 Golpe militar de 1964, tecnocracia e educação .....  | 95  |
| 3.4.2 As reformas educacionais da ditadura militar .....   | 98  |
| 3.4.3 Movimento estudantil e luta armada no contexto da ditadura militar .....                     | 101 |

|  |            |
|--|------------|
| 3.5 A educação após a ditadura militar .....                                       | 104        |
| 3.5.1 As lutas contra a ditadura militar e pela democratização da<br>educação..... | 104        |
| 3.5.2 As reformas neoliberais e a educação.....                                    | 107        |
| 3.6 Considerações finais.....  | 110        |
| 3.7 Estudos complementares .....   | 114        |
| 3.7.1 Saiba mais .....   | 114        |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>117</b> |





## APRESENTAÇÃO

Prefaciando este livro didático de Amarílio Ferreira Jr. é um ato bastante significativo para mim, pois vejo nele o resultado de uma experiência didática comum que temos desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos desde 1994, com as disciplinas de História da Educação. Essa experiência cotidiana na sala de aula vinha despertando em nós, já há algum tempo, o desejo de escrever um livro didático, o que agora a UAB torna possível para Amarílio, adiantando nossos planos que aguardavam uma chance de concretização.

De minha parte, há vários anos venho me dedicando ao estudo e ao ensino da História da Educação Brasileira na Universidade Federal de São Carlos, mas todas as vezes que preparo uma aula, ministro uma palestra ou escrevo um texto sobre ela, voltam à minha mente as reflexões sobre os caminhos, as opções e as políticas que vêm marcando a trajetória iniciada no distante século XVI. Foi então que aqui aportaram os colonizadores portugueses e os jesuítas. Até mesmo a menção a esse século sempre me leva a pensar, inicialmente, que os povos que habitavam as terras brasileiras, como, aliás, todos os povos de qualquer época e lugar da História, praticavam e praticam alguma forma de educação que começa sempre no âmbito familiar, o que implica em dizer que educação não é exatamente o mesmo que escola. Assim, se demarcamos o século XVI como ponto de partida da História da Educação Brasileira, é preciso que essa ressalva seja feita logo de início.

Estudar um período de longa duração, como é o caso da proposta deste livro escrito por Amarílio Ferreira Jr., exige a demarcação de um fio condutor, um eixo interpretativo que possa se constituir em elo entre os vários assuntos, temas ou unidades abrangidos pela obra. Assim, obviamente, não se trata de escolha aleatória, ao bel prazer de cada um, mas de uma proposição interpretativa, um ponto de vista fundamentado sobre a matéria em questão. Coerente com a sua concepção de História e com a interpretação que faz sobre a formação da sociedade brasileira, Amarílio Ferreira Jr. elegeu como fio condutor da História da Educação Brasileira o binômio “elitismo e exclusão”.

Para o autor, desde que o Brasil é Brasil, tivemos escolas, mas não para todos. A sua proposta de estudo, portanto, é compreender como e por que a escola no Brasil, historicamente, foi privilégio de poucos. Ao eleger esses dois termos como parâmetros para o estudo da educação brasileira, o autor estabelece uma crítica às elites brasileiras, cuja ação política não levou em conta a importância da educação para todos como elemento constitutivo do próprio Estado nacional. Ou seja, além de ter sido tardia a formação do Estado nacional brasileiro, mais tardio ainda foi o começo da instauração de uma escola para todos, tarefa inconclusa

até este começo de século XXI. Para Amarilio, entretanto, isso não significa que as classes populares tivessem se omitido na luta por esse direito; ao contrário, o seu texto mostra que elas, desde cedo, reivindicaram escola. A “exclusão”, portanto, não pode ser compreendida como uma espécie de anulação, por parte das elites, da capacidade de ação das camadas populares, como se tal imposição fosse possível. Aprendemos, pelo contrário, que por mais limitadas que sejam as possibilidades de lutas e conquistas, elas sempre têm lugar na História. E isso não foi diferente no Brasil, embora, pela sua formação histórica, que nos legou 350 anos de escravidão seguidos por quase 70 de regime monárquico (1822-1889), o nosso País tenha sido palco dessas lutas somente na época republicana.

Em seu livro, contudo, Amarilio não se prende à República. Para nos possibilitar a compreensão de como chegamos a ela no tocante à escolaridade, ele nos conduz primeiro à Colônia e, depois, ao Império, colocando-nos em contato com as experiências escolares que ele denomina de “boas escolas para poucos”. É assim que nos vemos em longínquas praias baianas, em 1549, quando aportaram em terras brasílicas os primeiros padres jesuítas que iniciariam a catequese e que fizeram da educação uma forma de aculturação aos valores cristãos. As páginas iniciais do seu livro nos permitem imaginar o primeiro mestre-escola, Antônio Rijo, ensinando o bê-á-bá aos índios, prática que, depois, se dirigiu às crianças, uma vez que por meio delas os jesuítas esperavam alcançar o coração dos pais, ou seja, catequizando as crianças seria mais fácil conquistar os adultos, segundo entendiam os missionários da Companhia de Jesus. Essas páginas nos lembram das palavras de Darcy Ribeiro ao analisar o enfrentamento de dois mundos tão distintos, o europeu e o índio, e suas visões opostas da vida: “Suas concepções, não só diferentes, mas opostas, do mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram cruamente” (RIBEIRO, 1995, p. 44).

Parece-nos que a dualidade ali estabelecida entre os dois mundos veio marcando a nossa formação socioeconômica ao longo dos séculos, em cada época como sujeitos históricos distintos. Saímos da Colônia, mas não ingressamos na República: tivemos de pagar um “pedágio” com a inauguração do Império, que não pôs fim à escravidão, tampouco aos demais traços estruturais que marcavam a nossa formação histórica: latifúndio e monocultura. A vida social, moldada por essas características econômicas, também não podia deixar de ser dual, e a escola refletia isso de forma clara: de um lado a educação das elites, evidenciada, principalmente, na formação de bacharéis, futuros dirigentes políticos do País; de outro, a escola elementar para poucos, que não abrangia o grande contingente de escravos e de brancos pobres. Como não lembrar das cartas da preceptora alemã Ina von Binzer, que de 1881 a 1883 esteve educando os filhos da aristocracia agrária em São Paulo e Rio de Janeiro? Ela fez observações perspicazes sobre o ensino superficial, o “verniz cultural” e o “talento declamatório” dos jovens

dessa classe que “dariam ótimos advogados”, por serem “oradores natos” e se darem ao prazer de fazer discursos retóricos desprovidos de significação. Enquanto nos descreve o cotidiano cru dos escravos, nos faz pensar sobre o papel da escola durante o século XIX no Brasil. Basta atentarmos para os números: segundo Otaíza Romanelli (1986), em 1888 havia 250 mil alunos na escola primária para uma população de 14 milhões de habitantes!

Depois veio a República, mas não a *res publica* (coisa pública), pois a marca do elitismo ingressou na escola republicana até quase o final do século XX, tanto é assim que Anísio Teixeira (1977) designou de “doutorezinhos” aqueles que conseguiam concluir as quatro séries do ensino primário nas décadas de 1940 e 1950. Não por outra razão, já em 1961, Paulo Freire (1921-1997) escrevia que a escola primária brasileira não era elitista apenas pelo contingente que abrangia, mas também pelo conteúdo que veiculava. A taxa de quase 40% de analfabetismo em 1960 o levou a elaborar o método que lhe traria consagração, tornando-o o educador mais importante do Brasil. Alfabetizar e conscientizar eram dois termos inseparáveis na sua concepção de educação como prática da liberdade, e só adquiriram o sentido profundo que o autor lhes deu devido às condições históricas em que o seu método nasceu. Apesar de seu alcance internacional, trata-se, contudo, de um método genuinamente nascido das condições brasileiras. Mas o golpe militar impediu sua concretização. E foi exatamente no período da ditadura que a escola pública, conforme mostra Amarílio Ferreira Jr., começou a se expandir. A partir de 1971, a duplicação da obrigatoriedade escolar para crianças de 7 a 14 anos, sob o autoritarismo, veio acompanhada daquilo que o autor classifica de quantidade com baixa qualidade, transferindo para o momento atual o desafio da conquista da qualidade, isto é, de uma escola que transmita a todas as crianças e jovens o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Preocupado em acompanhar os momentos mais significativos da construção de uma escola pública no Brasil, Amarílio Ferreira Jr. nos indica os momentos mais visíveis dessa trajetória, destacando o Manifesto de 1932, que propôs uma escola pública, laica, universal e gratuita de período integral para todas as crianças de 7 a 15 anos de idade. Em seguida, ele enfatiza as lutas ocorridas no final da década de 1970, em plena ditadura militar, pela democratização da escola pública em vários estados brasileiros. Mas também podemos entrever o interesse pela escola pública em outros momentos menos datados, como na reivindicação dos imigrantes europeus de tendência socialista ou anarquista nas primeiras décadas do século XX. Enfim, não foi outra a intenção do autor senão a de apresentar aos leitores, de forma didática, a História da Educação Brasileira por meio da contradição fundamental que pautou a própria formação da nossa sociedade. Concordando com a interpretação de Florestan Fernandes, ele realça aqui que a “revolução burguesa” no Brasil ocorreu de cima para baixo, instituindo

a modernização, de forma autoritária, ou, nas palavras do autor, a modernização conservadora. Esse processo trouxe progresso material, mas conservou e até aprofundou desigualdades. E para Amarilio, não é possível compreender a história da educação brasileira sem considerar esses traços estruturais da nossa formação socioeconômica. Talvez tenha sido essa sua grande preocupação ao escrever este livro, pois sua determinação maior, como professor, nunca foi outra senão a de se empenhar incansavelmente, fazendo da sala de aula um espaço de genuíno aprendizado, de questionamento, de polêmica, um espaço, enfim, para se exercer a crítica ao capitalismo. Por isso, acredito que com este texto, os leitores ganham a oportunidade de um estudo crítico sobre a História da Educação Brasileira e de uma interlocução viva e constante sobre o Brasil que, com certeza, se estabelecerá entre eles e o autor.

Marisa Bittar

São Carlos, 1º de setembro de 2008.

## INTRODUÇÃO

Este livro didático sobre a História da Educação Brasileira parte de um pressuposto básico: de que ela sempre foi, a um só tempo, elitista e excludente. O binômio em questão será, portanto, o fio condutor que nos possibilitará transitar pelos “500 anos” da história da educação brasileira, já que o Brasil conhece a “instituição escolar” desde 1549, quando Manoel da Nóbrega e os seus companheiros jesuítas organizaram uma casa de bê-á-bá em Salvador (BA). Elitismo e exclusão foram continuamente traços distintivos e complementares de uma mesma política, cujas origens se encontram profundamente enraizadas nas antigas relações escravistas de produção. Por conseguinte, resulta numa análise pouco eficaz separar a lógica que preside a história da educação do próprio projeto de dominação exercido pelas elites brasileiras durante séculos. Dito de outra forma: a educação brasileira, até o momento, manteve-se em perfeita sintonia com o processo de desenvolvimento econômico autoritário e concentrador de renda, historicamente, imposto à sociedade brasileira.

Neste largo período de 1549 a 2000, elitismo e exclusão estabeleceram uma relação na qual as duas concepções educacionais condicionavam-se mutuamente: quanto mais exclusão, mais elitismo era gerado, e vice-versa. Essa forma de interpretar a história da educação possibilita chegar à seguinte conclusão: o Brasil conheceu a escola desde o período colonial, mas ela foi destinada a poucos. Depois, a partir da segunda metade do século XX, quando as classes populares passaram a conquistar o seu acesso, foram privadas dos conhecimentos clássicos universalmente reconhecidos pela humanidade. Assim, a exclusão assumiu uma outra dimensão: agora as crianças das classes populares frequentam a escola, mas são privadas do conhecimento.

Em outras palavras, elitismo e exclusão formam o binômio que marcou os “500 anos” da História da Educação Brasileira. Da longa hegemonia jesuítica de 210 anos, no período colonial, até o final do século XX, a educação escolar brasileira significou, a um só tempo, tanto exclusão das classes populares como formação intelectual das elites econômicas que secularmente governam o Brasil.

O nosso livro didático está dividido em três unidades. Elas obedecem, em certa medida, uma ordem cronológica, mas apenas dos episódios que possibilitam comprovar a tese de que a história da educação brasileira sempre se pautou pelo elitismo e pela exclusão. Assim, para nós, a essência do fato histórico ganhou relevância sobre o desfile de datas e personagens que protagonizaram a própria ação educacional. Portanto, os acontecimentos da história da educação aqui abordados ganham sentido interpretativo apenas do ponto de vista do fio condutor baseado no binômio: elitismo e exclusão.

A primeira unidade trata da educação brasileira correspondente ao longo interregno de tempo que vai do século XVI ao século XIX, ou seja, da Colônia ao Império. Os assuntos analisados são os seguintes: a educação jesuítica; as reformas pombalinas; a formação dos quadros políticos e intelectuais na ordem escravocrata; a educação primária e o Colégio D. Pedro II. A segunda unidade examina a educação brasileira da proclamação da República (1889) até o fim do Estado Novo (1945). E os seus subtítulos estão centralizados, respectivamente, em duas grandes temáticas: a influência da Escola Nova e as reformas educacionais no início do século XX; o Estado nacional e a educação após 1930. Já a terceira e última unidade aborda a educação na segunda metade do século XX. Aqui, os objetos de estudos estão organizados assim: o nacional-populismo e a educação; a ditadura militar e o pensamento tecnocrático na educação; e a educação após a ditadura militar.

Por último, desejo que os meus leitores em geral leiam este livro com uma perspectiva crítica e que fiquem estimulados a consultar outras referências bibliográficas sobre a história da educação brasileira.

# **UNIDADE 1**

Educação Brasileira na Colônia e no Império –  
1549-1889





## 1.1 Primeiras palavras

Nesta unidade, vamos abordar os primórdios da história da educação brasileira, mais precisamente como a metrópole portuguesa desenvolveu as primeiras formas de educação das populações nativas e dos filhos da aristocracia agrária. Ou seja, de que forma, no momento inicial da colonização (1549), as crianças ameríndias foram catequizadas nas casas de bê-á-bá, por meio dos catecismos bilíngues (tupi e português), e depois, como os filhos dos proprietários de terras e de escravos foram educados nos colégios mantidos pela Companhia de Jesus. Além disso, observaremos também que as reformas pombalinas do ensino (1759) colocaram fim à longa hegemonia educacional jesuítica e instituíram, em lugar dos colégios, as denominadas aulas régias de gramática (portuguesa, latina e grega), retórica e filosofia.

Nesta unidade, essa etapa da história da educação corresponde, no contexto da Europa Ocidental, aos episódios que desembocaram nas chamadas reformas religiosas do século XVI: a reforma protestante levada a cabo por Martinho Lutero (1517) e a contrarreforma da Igreja Católica, mediante a convocação do Concílio de Trento (1545-1563). Ambas tiveram um profundo impacto no âmbito da educação europeia e do mundo colonial (América, África e Ásia) de então. No caso brasileiro, devido ao fato de que o reino de Portugal assumiu o catolicismo como religião oficial (Padroado), os padres da Companhia de Jesus exerceram um controle de 210 anos (1549-1759) na educação colonial. Assim, a história da educação brasileira não pode, desde a sua origem, ser desassociada da educação europeia. Ela é fruto, diretamente, das ações econômicas desencadeadas pela burguesia mercantil, das grandes navegações e, como já foi dito, das reformas religiosas. A missão catequética jesuítica empreendida em relação aos ameríndios, por exemplo, estava tanto relacionada com as disputas religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobiçava as terras ocupadas pelos povos brasileiros. Assim sendo, a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental.

Há que se destacar ainda que o caráter elitista e excludente da educação brasileira não se alterou com a independência política alcançada em 1822. A aristocracia agrária, que empalmou o poder durante o Império, manteve intacta a estrutura econômica herdada do período colonial. Assim, o modelo colonizador português baseado no latifúndio, na mão de obra escrava e na monocultura da cana-de-açúcar voltada para a exportação continuou sendo a matriz socioeconômica da educação de elite, pois excluía da escolaridade o grande contingente da população que era formada pelos escravos. Mas, concomitantemente, as elites agrárias mantiveram um sistema educacional em funcionamento que abrangia

desde a escola das primeiras letras até os cursos superiores (Direito e Medicina). Nem mesmo a pressão internacional pela abolição da escravidão, gerada pelos interesses do capitalismo produzido a partir da Revolução Industrial Inglesa, foi capaz de alterar a política educacional vigente no Brasil desde o período colonial. O padrão elitista da educação brasileira do século XIX era aquele que se materializava na figura do senhor de terras e de escravos, ou seja, depois da escolaridade primária, seus filhos frequentavam o Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, ou realizavam os exames parcelados do bacharelado secundário e, depois, ingressavam no curso de Direito ou de Medicina. Tinham uma formação muito mais bacharelesca, fundada numa retórica de cunho humanístico, que propriamente profissional, isto é, não frequentavam o curso superior de Direito, por exemplo, para ser um profissional que exerceria as funções inerentes àquele ofício de atividade liberal; visavam muito mais ostentar prestígio social por meio do título de “doutor”. Assim, o governante brasileiro do Império, por excelência, era o proprietário agrário escravocrata que sustentava a designação honorífica de “doutor”. Enquanto isso, em decorrência da consolidação do capitalismo industrial, tanto na Europa Ocidental quanto nos EUA, a escola de Estado, pública e para todos, já se desenvolvia a passos largos.

## 1.2 Problematizando o tema

Nesta unidade, o foco será a educação brasileira durante os períodos colonial (1549-1822) e imperial (1822-1889). O período da Colônia está dividido em dois momentos distintos: a educação jesuítica (1549-1759) e a educação originada das reformas pombalinas após a expulsão dos jesuítas, em 1759. É necessário observar as seguintes questões: a estratégia empregada pelos jesuítas para catequizar os ameríndios; a importância religiosa e cultural dos catecismos elaborados pelos jesuítas; a solução encontrada pelos padres da Companhia de Jesus para garantir a base material dos colégios; a estrutura de ensino da educação jesuítica; a estrutura de ensino derivada das reformas pombalinas; e as diferenças e semelhanças entre a educação jesuítica e a do período após 1759.

Em seguida, a unidade abordará a educação brasileira durante o século XIX, mais precisamente no transcorrer do Império (1822-1889). Chamo atenção para os seguintes aspectos: o processo de formação educacional dos filhos da aristocracia agrária, começando pela escola primária, passando pelo Colégio D. Pedro II (matriculados ou por meio dos exames parcelados) até os cursos superiores de Direito ou Medicina; a exclusão escolar a que estavam submetidas as demais classes sociais da população brasileira, em particular os escravos desafiados; e as consequências do Ato Adicional de 1834 para a educação brasileira: descentralização dos gastos com a educação e a centralização das políticas

educacionais (método de ensino, currículos, doutrinação moral, etc.). Observem que, embora o Brasil tenha proclamado sua independência política em 1822, os traços estruturais da nossa sociedade permaneceram os mesmos (escavidão, latifúndio, monocultura) e, por essa razão, poucos avanços ocorreram na educação, uma vez que esses três aspectos fundamentais mantinham o Brasil como uma sociedade agrária na qual a escola praticamente inexistia. A pressão por escolaridade ocorreu historicamente em sociedades urbanas e industriais.

### 1.3 Colonização e educação nos séculos XVI, XVII e XVIII

#### 1.3.1 A educação jesuítica



**Figura 1** Primeiros contatos entre ameríndios e europeus.

A educação jesuítica no período colonial teve início em 1549, quinze anos após a criação da Companhia de Jesus (1534) por Inácio de Loyola. Os seis jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, chegaram às terras brasileiras na esquadra do primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Logo ao se instalarem em Salvador (BA), os inicianos começaram a desempenhar a missão que lhes havia sido outorgada pela Coroa portuguesa, ou seja, iniciaram o processo de evangelização dos ameríndios por meio da catequese. Entretanto, a missão de cristianizar os ditos gentios esbarrou nos elementos culturais que estruturavam as

sociedades tupis-guaranis habitantes do litoral da colônia lusitana. Assim, a experiência catequética com índios adultos não prosperou porque já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía no seu cotidiano a prática da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo, isto é, os chamados “brasis” praticavam hábitos culturais considerados pelos colonos como violação dos preceitos religiosos cristãos. Após constatarem a resistência que os adultos esboçavam em relação à ação missionária, os padres da Companhia de Jesus inverteram a prática da evangelização e voltaram a atenção para os curumins (crianças). Na nova estratégia missionária, as crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente “contaminadas” pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais.



**Figura 2** Resistência dos “brasis” ao processo de ocupação do território pelos colonizadores.

E como se processou a catequese das crianças ameríndias pelos jesuítas?

Primeiramente, os jesuítas gramaticaram a língua tupi por meio dos trabalhos de Juan Azpilcueta Navarro e José de Anchieta. Em seguida, compuseram um catecismo bilíngue, português e tupi, na forma de perguntas e respostas que acentuavam negativamente os hábitos indígenas considerados pecaminosos, e positivamente os valores cristãos ratificados pelo Concílio de Trento (1545-1563). Ou seja, o “Catecismo Brasílico” anchietano estava constituído por um léxico

bilíngue que privilegiava os sete sacramentos (batismo, eucaristia, confirmação, penitência, unção dos enfermos, ordenação e matrimônio), os dez mandamentos, as orações (Pai-Nosso e Ave-Maria) e os pecados mortais e veniais, mediante o uso de elementos extraídos da própria cultura tupi, principalmente aqueles relacionados ao antagonismo existente entre o bem (Tupã/Deus) e o mal (Anhangá/Demônios). Assim sendo, os catecismos jesuíticos do século XVI se constituíram num instrumento de duplo significado: de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá, embriões dos futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização ocidental cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia. A primeira fase da ação evangelizadora jesuítica (1549-1600) pode ser caracterizada como “pedagogia brasílica”, isto é, uma pedagogia nascida das condições existentes e não propriamente da fidelidade aos dogmas e preceitos da Companhia de Jesus. Apesar das dificuldades iniciais, antes mesmo da finalização dessa experiência, a colônia lusitana já contava, em 1570, com cinco casas de bê-á-bá (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco).

Assim, a evangelização jesuítica teria fracassado não fosse a proposta econômica formulada por padre Manuel da Nóbrega, pois as casas de bê-á-bá e os colégios demandavam a existência de uma base material de sustentação. Nóbrega partia do pressuposto de que não seria possível manter as casas de bê-á-bá apenas com as esmolas arrecadadas entre os colonos, já que o processo de montagem da empresa agrícola colonial exigia uma considerável quantidade de capital inicial. Assim, ele reivindicou que a Coroa portuguesa repassasse uma fração dos dízimos, a redízima, para a Companhia de Jesus como forma de financiamento da missão evangelizadora dos “brasis”. Além disso, passou a solicitar de forma sistemática que o Rei de Portugal cedesse terras (sesmarias), “negros da Guiné” e gado para garantir o consumo material das “casas de meninos”.



**Figura 3** Conversão das populações indígenas à concepção de mundo cristã.

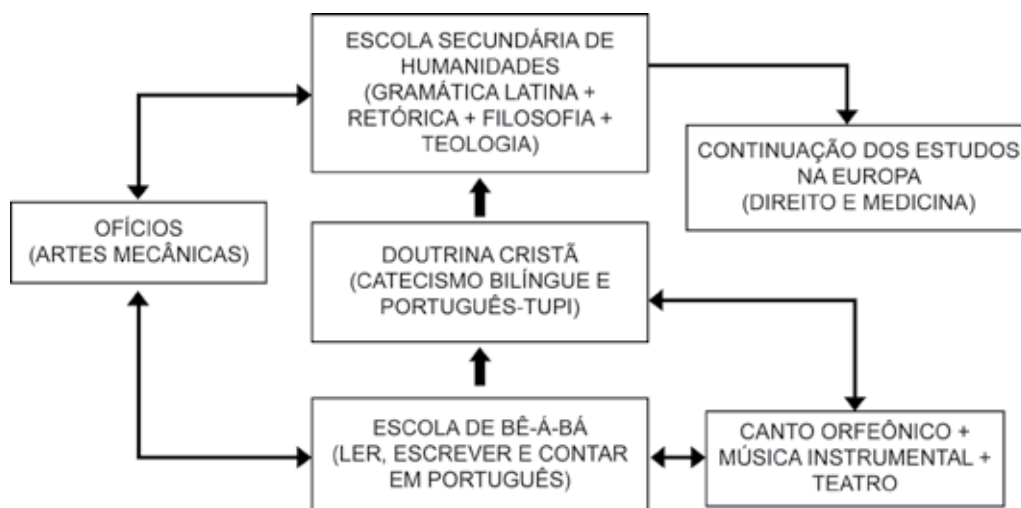
Foi desse modo que nasceram as fazendas de gado e cana-de-açúcar de propriedade dos jesuítas durante o período colonial. Com suas atividades econômicas, as fazendas jesuíticas passaram a financiar os colégios da Companhia a partir da segunda metade do século XVI. Entretanto, essa política econômica adotada por inspiração de Manuel da Nóbrega não ficou isenta de críticas. O padre Luiz da Grã foi o maior opositor da estratégia evangelizadora com base nas casas de bê-á-bá, concebida por Nóbrega. Quando chegou ao Brasil, em 1553, ele trazia consigo cópias das *Constituições da Companhia de Jesus*, que seriam aprovadas definitivamente em 1558, nas quais estava expressamente proibida a aquisição de propriedades por parte dos inicianos. A exceção dizia respeito aos colégios mantidos pela Ordem, ou seja, os colégios eram as únicas instituições jesuíticas que podiam amearhar bens de raiz. O impasse criado entre ambos foi dirimido por Roma: o padre Diego Laynes, sucessor do padre Inácio de Loyola no comando da Companhia de Jesus e teólogo do papa Pio IV (1559-1565) no Concílio de Trento, tomou partido de Nóbrega e permitiu que as casas de bê-á-bá fossem proprietárias de terras, escravos desfrancizados e gado.



**Figura 4** Padre Manoel da Nóbrega.

As consequências das posições assumidas por Nóbrega e apoiadas por Laynes fizeram com que os colégios jesuíticos do Brasil Colonial fossem diferentes daqueles existentes na Europa, pois, ao contrário destes, os colégios jesuíticos coloniais incorporaram também as escolas das primeiras letras (as antigas casas de bê-á-bá), isto é, no Brasil, os jesuítas não cumpriram os preceitos constitucionais regulamentados pela própria Companhia de Jesus, que estabelecia que os seus colégios tivessem apenas o ensino secundário. Por conseguinte, a configuração da educação jesuítica no Brasil Colonial assumiu a seguinte estrutura:

**Quadro 1** Estrutura do Sistema Educacional jesuítico no Brasil Colonial (1549-1759).



Fonte: Bittar & Ferreira Jr. (2007).

Portanto, tal como afirmado anteriormente, a estrutura educacional montada no Brasil Colonial diferia daquela consagrada nas *Constituições* (as normas que regulavam o funcionamento da Ordem) da Companhia de Jesus, que prevaleceu no continente europeu, ou seja, lá os colégios eram instituições que possuíam apenas o ensino secundário. Por aqui, nas terras brasileiras, os padres da Companhia



de Jesus foram obrigados, por imposição da realidade socioeconômica colonial, a incorporar à estrutura do colégio o nível de ensino elementar (escolas de bê-á-bá), cuja didática estava assentada no ensino mnemônico e contava com auxílio de recursos lúdicos, que misturavam elementos culturais ameríndios e europeus, como a música e o teatro. No âmbito da escola de bê-á-bá aprendiam-se as primeiras letras e as operações matemáticas elementares como instrumental básico para o processo de catequese, ou seja, de conversão à fé cristã. Aqueles alunos que se destacavam eram enviados à metrópole com o objetivo de complementar os estudos no nível do ensino superior, fosse em teologia, para os noviços da Ordem, fosse em Direito ou Medicina, para os filhos dos senhores de engenho. Em resumo, podemos afirmar que a primeira fase da ação jesuítica em terras brasileiras foi caracterizada pela estratégia catequética baseada na utilização de instrumentos didáticos, como o teatro e a música, que possibilitavam incorporar traços culturais ameríndios que não eram conflitantes com a concepção de mundo cristã, ou seja, a chamada “pedagogia brasileira” flexibilizou, no que foi possível, a dogmática religiosa que emanava da contrarreforma católica.



**Figura 5** Padre José de Anchieta.

Assim, o processo de criação dos colégios no Brasil Colonial, mantidos materialmente pelas fazendas de agropecuária (gado e cana-de-açúcar), efetivou-se concomitantemente à própria elaboração do método jesuítico de ensino e aprendizagem: o *Ratio Studiorum*. O famoso método jesuítico levou aproximadamente 50 anos para ser discutido e aprovado, isto é, teve início com a primeira experiência pedagógica dos jesuítas no colégio de Messina (Itália), em 1548, e só foi concluído em 1599. Além disso, o principal traço característico do *Ratio Studiorum* era a exposição da concepção pedagógica jesuítica por meio de regras concisas, ou seja, não se tratava de um método pedagógico fundado em princípios teóricos gerais e abstratos. Ao contrário, cada função pedagógica desenvolvida no colégio jesuítico era meticulosamente regulada, passo a passo. Assim, devemos levar em consideração que o método de ensino contido no *Ratio Studiorum* era o elemento

pedagógico que garantia, em essência, o rigor e a excelência do ensino ministrado nos colégios da Companhia de Jesus e, por conseguinte, do caráter elitista que tais colégios assumiram no contexto histórico do Brasil Colonial a partir de 1570, pois o plano de estudo aprovado pela Companhia de Jesus, em 1599, normatizava todos os aspectos relativos à vida dos colégios:

**Quadro 2** Estrutura do Colégio Jesuítico.

| Administração                 | Currículo   | Método   |
|-------------------------------|---|--|
| Reitor e Prefeito dos estudos | As classes correspondentes a cada uma das disciplinas ministradas | Ensino mnemônico (memorização do conhecimento) |

Fonte: adaptado de Franca (1952).

O método, por sua vez, estava assentado nos princípios pedagógicos herdados da universidade medieval e eram os seguintes:

1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas;
2. Repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica);
3. Disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas);
4. Composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo);
5. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas);
6. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica);
7. Prática sistemática de exercícios espirituais.

Consequentemente, como podemos perceber, essa concepção de ensino e aprendizagem processava-se por meio da memorização, isto é, da aprendizagem mnemônica. O método em questão era apropriado para o ensino das chamadas artes liberais (ciências humanas modernas), mas não para a história natural (ciências da natureza), pois o ensino de física, por exemplo, depende da experimentação (pesquisa empírica). Em síntese: os colégios jesuíticos foram considerados os melhores do mundo de então (séculos XVI, XVII e XVIII) no processo de formação de intelectuais (quadros dirigentes da sociedade) com sólida base

nas ciências humanas. Entretanto, a física nos colégios da Companhia de Jesus ainda era ensinada como conteúdo da filosofia tomista.<sup>1</sup> Dito de outra forma: a física não gozava de estatuto científico próprio no interior dos colégios jesuíticos, era um apêndice da filosofia escolástica.<sup>2</sup> Isso mostrava uma contradição na medida em que, a partir do século XIII, o mundo medieval começava a passar por profundas transformações em decorrência do aparecimento da burguesia mercantil, que exigia os conhecimentos da história natural fundamentados no empirismo.

Assim, quando começou o século XVI, na centúria das reformas religiosas, a burguesia já tinha logrado construir, por meio das grandes navegações, um mercado mundial de circulação das mercadorias (compra e venda). Portanto, quanto mais avançavam as práticas econômicas burguesas, mais se exigia o concurso das ciências da natureza (física, química e biologia) aplicadas no mundo do trabalho (relações práticas que os homens travam entre si e com a natureza no processo de produção da vida material e espiritual). Nessa perspectiva, os colégios jesuíticos estavam situados na contramão da lógica histórica em curso a partir do século XVI, isto é, enquanto a burguesia ia se transformando nos “coveiros modernos” da sociedade medieval, os jesuítas com os seus colégios se constituíam em vigilantes de um tempo moribundo. Agarrados ao passado da sociedade agrária, os colégios jesuíticos estavam preocupados em formar uma intelectualidade visando restaurar a velha ordem societária sob novas roupagens. É por isso que no contexto histórico do Brasil Colonial a educação jesuítica foi, a um só tempo, elitista e excludente.

Para concluir, podemos dividir a educação jesuítica colonial em duas fases que se distinguiram entre si, mas que, ao mesmo tempo, estavam relacionadas historicamente: a primeira achava-se ligada à catequese dos índios, e a segunda, aos filhos dos colonos. Dito de outra forma, na mesma medida em que o processo colonizador luso-jesuítico avançava por meio da monocultura da cana-de-açúcar, que se utilizava da grande extensão territorial (latifúndio) e da mão de obra escrava (negros desafricanizados), desapareciam as populações ameríndias, isto é, o próprio objeto da missão evangelizadora dos padres jesuítas foi sendo extinto em decorrência da ocupação violenta do território brasileiro. Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais.

Desse modo, podemos afirmar que a educação jesuítica se constitui na matriz da educação brasileira e, por conseguinte, inaugurou o binômio que vai

1 Expressão usada para designar a filosofia cristã da Idade Média, desenvolvida por São Tomás de Aquino no século XIII.

2 O termo “escolástica” significa todo tipo de filosofia elaborada em função da dogmática cristã medieval, ou seja, que não admitia nenhum tipo de crítica.

marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão. Em síntese: as terras brasileiras conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento em que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico<sup>3</sup> o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos desfrancizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de um pouco de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos.



**Figura 6** Os jesuítas e os índios catequizados.

### 1.3.2 As reformas pombalinas

A partir da segunda metade do século XVIII, a lógica política que regia o Padroado português (o catolicismo como religião oficial do Estado) sofreu mudanças de direção. As reformas administrativas executadas durante o governo do Rei D. José I (1714-1777) reverberaram no campo educacional, colocando fim à longa hegemonia exercida pela Companhia de Jesus, que perdurou mais de dois séculos, no âmbito da pedagogia portuguesa. O Alvará Régio de 1759 extinguiu “todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas” e estabeleceu “um novo regime” de ensino, ou seja, o Alvará de D. José I fechou os 24 colégios que eram mantidos pela Companhia de Jesus no Brasil Colonial (LEITE, 1950, p. 60-61).

Mas quais foram as condicionantes históricas que contribuíram para tais mudanças no âmbito da educação portuguesa?

<sup>3</sup> Estudos preparatórios para as artes liberais: Direito, Medicina e Engenharia.

Em primeiro lugar há de se dizer que o reino de Portugal passava por uma crise econômica. Na colônia americana, por exemplo, o ciclo econômico da mineração, iniciado no final do século XVII, já começava a emitir sinais de esgotamento. Não havia ouro das Minas Gerais que bastasse para dar conta dos gastos suntuosos feitos pela Coroa, ou seja, dispêndios elevados com construções de igrejas, conventos, palácios e com a manutenção de uma estrutura burocrática parasitária que não parava de crescer. Em síntese: havia uma crise econômica instalada no sistema colonial lusitano. Além disso, o próprio regime político do Padroado, união orgânica entre o Estado e a Igreja Católica, havia entrado numa nova fase desde a restauração da Coroa portuguesa em 1640, ou seja, desde o fim da União Ibérica.<sup>4</sup> Portanto, durante o período de 1640 a 1759, a Companhia de Jesus passou a exercer um papel proeminente nas tomadas de decisões políticas implementadas pela Coroa portuguesa. Nesse sentido, um exemplo ilustrativo da influência que os jesuítas assumiram no âmbito da Corte foi o papel de conselheiro político desempenhado pelo padre Antonio Vieira durante o reinado de D. João IV (1640-1656). A Companhia de Jesus era, na prática, um poder paralelo dentro do próprio governo imperial português. Isso não ocorria exclusivamente do ponto de vista político, mas do econômico também. No caso do Brasil, ela havia amealhado, desde 1549 (portanto, durante 210 anos), um diversificado e opulento patrimônio em propriedades produtivas, de cana-de-açúcar e gado, e não produtivas, como os aluguéis de imóveis. Para se ter uma ideia, em 1759 a Companhia de Jesus já era proprietária de mais de 350 fazendas. Em suma, no contexto histórico do Império português, os jesuítas, em aliança com a nobreza lusitana, possuíam mais poderes para tomar decisões políticas que o próprio rei, que detinha a função efetiva de governante absoluto.



**Figura 7** Navio negreiro.

4 União Ibérica (1580-1640) é a denominação que se utiliza para caracterizar o domínio político-administrativo espanhol sobre o Império português.

Foi nesse cenário de crise política instaurada no Império português que Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, assumiu a condição de primeiro-ministro de D. José I. Portador de uma experiência internacional, notadamente na Inglaterra, o Marquês de Pombal tinha clareza do atraso português em relação ao processo de transformação econômica que a burguesia operava em vários países da Europa Ocidental, o que não quer dizer, por sua vez, que Pombal era favorável a uma revolução burguesa em Portugal; pelo contrário, ele queria apenas uma “descontinuidade sem ruptura” (promover mudanças sem abolir as velhas estruturas) no processo de reestruturação dos aparelhos estatais que administravam o Império português espalhado pelo mundo. Durante o seu governo, que durou de 1750 a 1777, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus (1759) dos domínios portugueses e, em seguida, promoveu uma reforma educacional que extinguiu o sistema de ensino jesuítico, pois, para ele, o atraso lusitano em relação à modernidade gerada pelo mundo burguês era causado pela ação jesuítica na gestão dos negócios do Estado português. Assim sendo, ele partia do princípio de que com a expulsão dos inicianos, com o enfraquecimento da nobreza e, por extensão, com o fortalecimento do poder absoluto esclarecido do monarca, Portugal voltaria a ser uma grande potência europeia. Além disso, a estatização dos bens econômicos acumulados pela Companhia de Jesus também ajudaria a sanar as finanças da Coroa. Dito de outra forma: a reforma que Marquês de Pombal implementou no âmbito da sociedade portuguesa não representou uma ruptura com a economia baseada na exploração parasitária do sistema colonial, e no plano propriamente político ela assumiu uma tendência burguesa apenas no âmbito do Estado metropolitano, ou seja, processou pequenas reformas políticas, de cunho liberal-conservador, nos aparelhos administrativos da Coroa situados em Lisboa.

Mas, então, quais foram as principais características assumidas pelas reformas pombalinas do ensino?

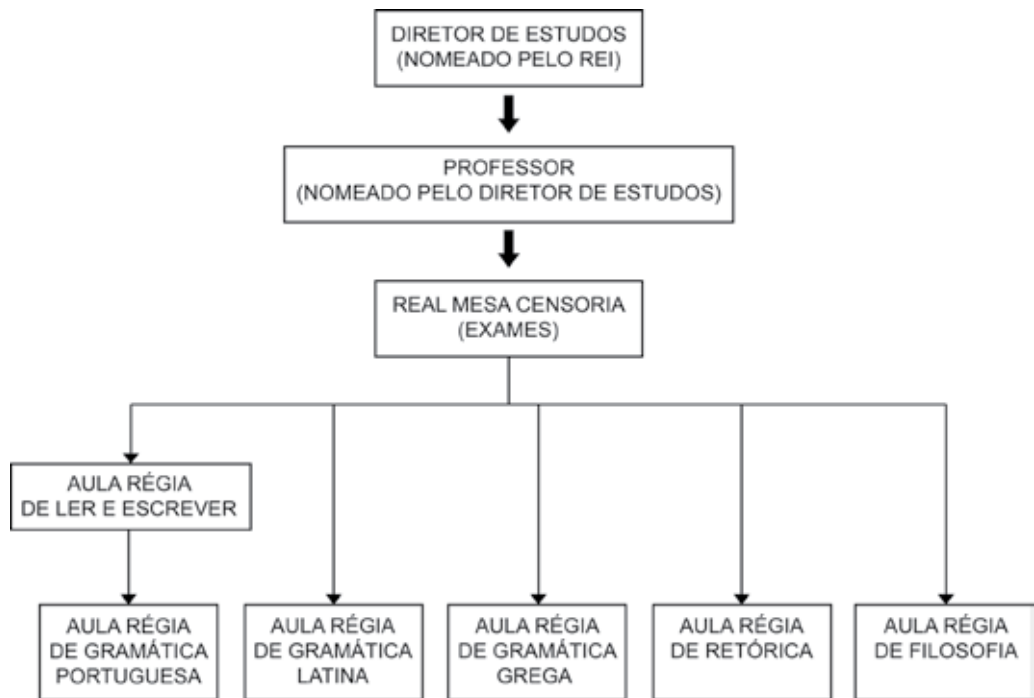
A primeira questão a se considerar diz respeito aos conteúdos da educação propriamente ditos. Nesse ponto não houve mudanças substantivas, pois a educação pombalina não diferiu da educação jesuítica em relação ao seu caráter literário e verbalista, ou seja, não aplicada ao mundo do trabalho que gerava a sustentação material da sociedade. As aulas régias<sup>5</sup> que substituíram os colégios

---

5 No contexto colonial, as aulas régias eram atividades de ensino das disciplinas de humanidades financiadas diretamente pelo erário do Estado monárquico português. Em épocas anteriores, encontramos experiências semelhantes às aulas régias instituídas pelas reformas pombalinas, por exemplo: quando o imperador Vespaziano instituiu, durante o século I d.C., os salários dos mestres das cátedras de retórica ou as aulas doutras de artes liberais ministradas, a partir do século XII, pelos mestres livres (vagantes ou goliardos). Essas aulas, que estão associadas ao aparecimento das universidades medievais, também contaram com subvenções pecuniárias papal e imperial.

jesuíticos no nível do ensino secundário continuaram estruturadas nas seguintes disciplinas: gramática latina, gramática grega e teórica. Ou seja, as aulas régias eram estudos de “letras humanas”. Desse modo, as reformas pombalinas do ensino não contemplaram as áreas dos conhecimentos inerentes à história natural, isto é, as ciências da natureza fundadas no princípio da experiência empírica e que se constituíam, por sua vez, no primado fundamental da razão burguesa (iluminista). Pelo Alvará Régio de 1759, a estrutura da educação pós-jesuítica assumiu a seguinte configuração:

**Quadro 3** Estrutura do Sistema Educacional gerado pelas reformas pombalinas.



Fonte: adaptado de Carvalho (1978).

Portanto, do ponto de vista da natureza do conhecimento (o conteúdo das disciplinas), a proposta educacional pombalina não diferiu da jesuítica, tal como podemos observar no quadro anterior. Assim sendo, ambas estavam desconectadas do processo histórico em curso em outros países europeus, nos quais se operavam transformações econômicas e políticas capitaneadas pela burguesia. Contudo, se o sistema educacional jesuítico tinha caráter orgânico e unitário, a educação decorrente das reformas pombalinas, ao contrário, carecia de unidade sistêmica, ou seja, as aulas régias eram parceladas e fragmentadas. E mais: a educação colonial pós-jesuítica sofreu também uma descontinuidade que fragmentou o ensino, já que no *Ratio Studiorum* a gramática latina, a filosofia, a retórica e a teologia, por exemplo, encontravam-se organizadas na forma de um currículo orgânico, isto é, eram ramos do conhecimento concebidos por meio de preceitos pedagógicos unitários e com o objetivo

de expressar a universalidade cristã. Mas, na essência, o ensino derivado das reformas pombalinas continuou literário, retórico e de caráter religioso, pois Portugal prosseguia sob o regime político do Padroado.

Além disso, há de se dizer ainda que as aulas régias começaram a funcionar efetivamente no Brasil somente depois de 1772, quando foi instituído pela Coroa portuguesa o subsídio literário (financiamento). Portanto, durante um interregno de 13 anos (1759-1772), as reformas pombalinas produziram, por falta de recursos financeiros, uma espécie de “vazio educacional” na colônia. Após a implementação do subsídio literário, as aulas régias criadas foram as seguintes:

**Quadro 4** Aulas régias.

|                       | LER E<br>ESCREVER | GRAMÁTICA<br>LATINA | GRAMÁTICA<br>GREGA | RETÓRICA       | FILOSOFIA      |
|-----------------------|-------------------|---------------------|--------------------|----------------|----------------|
| Rio de Janeiro        | 2                 | 2                   | 1                  | 1              | 1              |
| Bahia                 | 4                 | 3                   | 1                  | 1              | 1              |
| Pernambuco            | 4                 | 4                   | 1                  | 1              | 1              |
| Mariana (MG)          | 1                 | 1                   |                    | 1              |                |
| Vila Rica (MG)        | 1                 | 1                   |                    |                |                |
| Sabará (MG)           | 1                 |                     |                    |                |                |
| São João del-Rei (MG) | 1                 | 1                   |                    |                |                |
| São Paulo             | 1                 | 1                   |                    | 1              |                |
| Pará                  | 1                 | 1                   |                    | 1              |                |
| Maranhão              | 1                 | 1                   |                    |                |                |
|                       | <b>TOTAL 17</b>   | <b>TOTAL 15</b>     | <b>TOTAL 3</b>     | <b>TOTAL 6</b> | <b>TOTAL 3</b> |

Fonte: adaptado de Carvalho (1978).

Com base no quadro anterior, percebe-se claramente a contradição que as reformas pombalinas traziam em si: substituíam, por um lado, um sistema educacional religioso comprometido ideologicamente com o passado medieval da Igreja Católica e, por natureza, de caráter antiburguês, isto é, as reformas do ensino estavam inseridas no âmbito de reformas estruturais de cunho iluminista do Estado monárquico português; mas, por outro, não alteraram, em essência, a concepção jesuítica do conhecimento (o humanismo católico marcado pela retórica), ou seja, mantiveram as mesmas disciplinas que eram ministradas nos colégios da Companhia de Jesus. Assim sendo, uma questão se coloca: por que as reformas pombalinas não introduziram as ciências da história da natureza, como a física experimental? Essa questão pode ser respondida da seguinte forma: as reformas pombalinas, por mais que combatessem a educação jesuítica, estavam inscritas nos marcos de um império colonial marcado pelas relações pré-capitalistas de

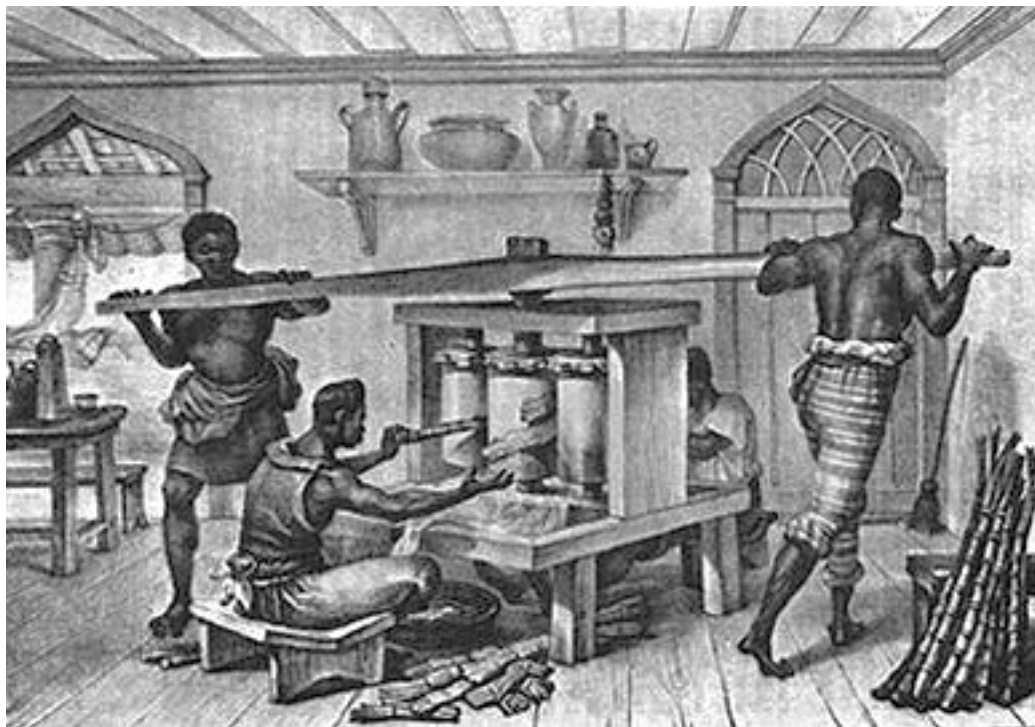


produção, isto é, elas não faziam parte de um projeto societário matizado pelo mundo urbano-industrial burguês.

Outro aspecto das reformas pombalinas dos estudos menores estava relacionado com a questão dos mestres das aulas régias. A expulsão dos jesuítas significou também, em última instância, a saída dos próprios professores que a Companhia de Jesus mantinha nos seus colégios coloniais. Assim, restou apenas o clero das outras Ordens que apostolavam no Brasil, os chamados padres-mestres, ou aqueles indivíduos agregados à aristocracia agrária (senhores de terras e escravos) que haviam sido educados nos colégios jesuíticos, já que estes últimos compunham, no contexto colonial, os únicos egressos das instituições escolares até então existentes. Portanto, torna-se factível levantar a hipótese de que os mestres das aulas régias continuaram ensinando os mesmos conhecimentos herdados dos próprios jesuítas. Dito de outra forma: pelo fato de que as reformas pombalinas não dispuseram de uma política de formação de professores que pudesse substituir os padres da Companhia de Jesus no ofício docente das aulas régias, a essência da educação colonial continuou sendo aquela de antes de 1759, ou seja, a hegemonia de 210 anos exercida pela Companhia de Jesus havia acabado, mas a natureza pedagógica da educação colonial continuava a mesma.

Em resumo, as reformas pombalinas se constituíram em descontinuidade sem ruptura no âmbito da história da educação colonial. Descontinuidade porque pôs fim ao “sistema de ensino” montado pela Companhia de Jesus desde a segunda metade do século XVI; sem ruptura porque não mudou em nada a essência da educação que era ministrada no interior dos colégios jesuíticos. Em outras palavras, as reformas empreendidas pelo marquês de Pombal extinguiram os colégios jesuíticos e colocaram no seu lugar as aulas régias, mas os conteúdos continuaram os mesmos: as disciplinas das artes liberais (humanidades), descuradas das ciências da natureza em pleno século XVIII, ou seja, o século da ascensão da burguesia ao poder do Estado. Assim, vários países europeus avançavam para se transformarem em sociedades urbano-industriais enquanto o Império colonial lusitano continuava a ser um vasto território espalhado pelo mundo cumprindo apenas o papel secundário de área econômica subsidiária dos centros mais dinâmicos do sistema capitalista. Do ponto de vista econômico, no Brasil colonial, produtor de açúcar e metais preciosos consumidos nos países desenvolvidos do capitalismo mundial, não era necessária a disseminação da educação pública para todos, pois o grande contingente da população colonial era formado por escravos desafricanizados. Nesse contexto, a educação escolarizada era destinada a uma pequena elite agrária e escravocrata que estava desassociada do mundo do trabalho, e para ela cabia apenas a instrução como mecanismo de ilustração e manutenção do poder político. Assim sendo, fica claro por que as reformas pombalinas mantiveram o ensino da gramática latina,

do grego e da retórica como os principais conteúdos a serem ministrados nas aulas régias.



**Figura 8** Escravos desafricanizados na moenda de cana-de-açúcar.

## 1.4 Elitismo, escravidão e educação no século XIX

### 1.4.1 A formação dos quadros políticos e intelectuais

No contexto de uma sociedade agrária e escravocrata, a educação não guarda diretamente uma relação científica com o mundo do trabalho. As relações sociais de produção são marcadas pelo baixíssimo nível de desenvolvimento tecnológico das máquinas, da mão de obra (analfabeta) e das matérias-primas utilizadas no processo de fabricação das mercadorias (manufaturas). No âmbito das relações escravocratas de produção, a força de trabalho desempenha um duplo papel: acumulam, a um só tempo, tanto as funções que são próprias do trabalhador quanto aquelas inerentes às máquinas e ferramentas, ou seja, o processo produtivo era mantido quase que exclusivamente pela força física (bruta) do trabalho humano e com restrito auxílio de força mecânica. O resultado geral dessa forma de organização econômica era sempre a baixa produtividade da riqueza material. Assim sendo, a forma de superar a ausência de aplicação de ciência e tecnologia nos instrumentos de produção foi sempre a de aumentar em grande quantidade o número da mão de obra para cada unidade de produção. Em síntese: trata-se de uma organização societária tecnologicamente atrasada e com um

grande contingente da população, as classes trabalhadoras e os marginalizados da produção (as massas miseráveis), excluído de qualquer tipo de instrução escolar. Desse modo, aos escravos só restava um único processo de aprendizagem: a violência física gerada pelos feitores (capatazes) que comandavam o processo produtivo, por exemplo, nos engenhos de açúcar aos quais estavam adstritos durante a realização do próprio trabalho. Em outras palavras, a educação durante o século XIX não foi capaz de articular uma relação orgânica entre produção do conhecimento e produção de bens materiais, pois ela foi concebida apenas para distribuir privilégios sociais para poucos.



**Figura 9** Cena cotidiana no interior da Casa Grande.

No contexto daquela sociedade agrária e escravocrata, qual era, então, a função desempenhada pela educação?

A primeira coisa a ser dita é a seguinte: estabeleceu-se uma dicotomia inconciliável entre as chamadas artes liberais (educação para a política) e as artes mecânicas (instrução para o trabalho). Entretanto, no contexto das relações escravistas de produção não havia propriamente uma “instrução para o trabalho”, já que os escravos eram adestrados por meio do exercício diário que executavam em suas tarefas, além de estarem submetidos ao uso indiscriminado da violência, ou seja, eles realizavam o trabalho repetitivo baseado exclusivamente na força física (o que explica a necessidade constante do tráfico negreiro). Quanto às artes liberais, o processo de educação clássica era aquele que formava os bacharéis

em Direito ou em Medicina. Eram cursos de sólida formação humanística que, para além das especificidades profissionais, estavam ancorados na filosofia e na retórica. Assim, a aristocracia agrária, a classe dominante brasileira desde a colônia, se caracterizava também por outro traço distintivo: muitos dos seus membros eram portadores do título de “doutor”, de preferência em Direito.

Portanto, o protótipo do governante no período do Império (1822-1889) era aquele que possuía, ao mesmo tempo, uma grande fazenda agropecuária, movida pelo braço escravo, e um título de “doutor” em Direito ou em Medicina. Aliás, a educadora alemã Ina von Binzer (1982), que na segunda metade do século XIX foi preceptora dos filhos da aristocracia agrária produtora de café, percebeu muito bem o significado social do tratamento de “doutor” dispensado aos fazendeiros quando fez a seguinte observação: “todo o brasileiro bem colocado na vida já nasce com direito a este título” (BINZER, 1982, p. 17).

Outro fato histórico a ser considerado é aquele relacionado com o ciclo do ouro das Minas Gerais. A partir da segunda metade do século XVII, processava-se, de forma lenta e gradual, a constituição de uma camada social intermediária existente entre a massa de escravos e as elites agrárias. Formada por pequenos proprietários rurais e urbanos, comerciantes, artesãos e funcionários da burocracia estatal, esses setores sociais minoritários no conjunto da população concebiam a educação como um mecanismo de ascensão social, ou seja, almejavam alcançar as condições econômicas desfrutadas pelas elites agrárias por meio da designação honorífica “doutor”. Em síntese: a distinção pela educação levava à condição de membro da classe dominante, isto é, o título de bacharel possibilitava, depois de alguns anos no exercício da profissão liberal, amealhar o capital necessário para se comprar uma fazenda, exercer o poder político e, enfim, ser considerado um membro das elites agrárias que desfrutavam do ócio proporcionado pelo trabalho escravo. Ou como observou, mais uma vez, a educadora Ina von Binzer (1982) quando estabeleceu comparações entre as elites brasileiras e norte-americanas, estas últimas que haviam abolido a escravatura depois da Guerra da Secessão (1861-1865):

[...] o brasileiro, menos perspicaz e também mais orgulhoso, embora menos culto, despreza o trabalho e o trabalhador. Ele próprio não se dedica ao trabalho se o pode evitar e encara a desocupação como um privilégio das criaturas superiores (BINZER, 1982, p. 122).



**Figura 10** Fazendeiros de café comprando escravos em praça pública.

Mas como ficou estruturada a educação depois de 1822, quando o Brasil se tornou politicamente independente de Portugal?

Inicialmente, será apresentada uma breve consideração sobre a lógica histórica que presidiu a independência do Brasil. O ano de 1822 constituiu-se num momento histórico de descontinuidade sem ruptura com as estruturas herdadas do período colonial, isto é, a separação administrativa do Brasil em relação a Portugal não significou uma ruptura com o modo de produção escravista e o sistema político baseado no Padroado que vigoravam no passado colonial. Em síntese: o Brasil permaneceu como uma economia agrária mantida pelo trabalho escravo e, por conseguinte, com uma estrutura social rigidamente constituída: a massa de escravos desafricanizados, de um lado, e as elites agrárias regionalizadas, do outro. Assim, o Brasil continuou sendo um país periférico, economicamente dependente em relação aos centros metropolitanos europeus, cujo capitalismo avançava rapidamente para a plena era industrial.



**Figura 11** Castigos físicos impostos aos negros que se rebelavam contra a escravidão.

Nesse contexto de uma economia periférica e dependente, o processo de formação dos quadros dirigentes, dos governantes do Estado, realizava-se preferencialmente no âmbito dos cursos de Direito. O bacharel em Direito, cuja extração social era originária da aristocracia agrária, foi o grande intelectual orgânico do *status quo* imposto a partir de 1822. Para formá-lo, o Império criou em 1827, dois cursos de ensino jurídico: um em Recife e outro em São Paulo. Esses cursos de Direito, os únicos de todo o período imperial, possuíam a seguinte estrutura curricular:

**Quadro 5** Currículos dos cursos de Direito.

| ANOS   |            | DISCIPLINAS  |
|--------|------------|--|
| 1º ano | 1ª Cadeira | Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia |
| 2º ano | 1ª Cadeira | Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia |
|        | 2ª Cadeira | Direito Público Eclesiástico   |
| 3º ano | 1ª Cadeira | Direito Pátrio Civil   |
|        | 2ª Cadeira | Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal                                    |
| 4º ano | 1ª Cadeira | Continuação do Direito Pátrio Civil  |
|        | 2ª Cadeira | Direito Mercantil e Marítimo   |

| ANOS   |            | DISCIPLINAS  |
|--------|------------|--|
| 5º ano | 1ª Cadeira | Economia Política  |
|        | 2ª Cadeira | Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império |

Fonte: adaptado de Bastos (1998).

A estrutura curricular exposta evidencia o rígido controle ideológico que o Estado imperial mantinha sobre os cursos de Direito, particularmente em função de um dos pilares constitucionais de sustentação da monarquia: o Padroado, isto é, o cristianismo romano como religião oficial do Estado. Daí o porquê dos futuros advogados estudarem o “Direito Público Eclesiástico”. Assim, o regime monárquico, que as elites agrárias implantaram com a Constituição de 1824, estabelecia a vigilância ideológica não só por meio do controle que exercia sobre o currículo, mas também sobre outros aspectos da vida pedagógica dos cursos de Direito, tais como: o método de ensino, a nomeação de professores, os programas das disciplinas e os livros indicados nas bibliografias. Em síntese: os cursos de Direito que existiram no Império foram verdadeiros aparelhos ideológicos de reprodução do *status quo* agrário e escravocrata que vigia no Brasil do século XIX. Por conseguinte, os seus egressos eram intelectuais conformados para manterem os fundamentos ideológicos que sustentavam o Estado e, por extensão, eram profissionais encarregados da manutenção e controle esmerado da máquina administrativa monarquista. Nesse sentido, podemos afirmar que os intelectuais orgânicos formados pelos cursos de Direito durante o Império eram católicos fervorosos e avessos às transformações socioeconômicas geradas pela Revolução Industrial. E mais, por causa dos ensinamentos assentados no jus naturalismo teológico (doutrina moral, jurídica e política católica), eles transformavam-se em governantes que concebiam o futuro apenas como uma eterna repetição do presente, ou seja, pensavam o Brasil como sendo uma sociedade “eternamente” agrária, agrícola e escravocrata.

#### 1.4.2 A educação primária e o Colégio D. Pedro II

Após a independência política obtida em 1822, as elites agrárias trataram de conceber um ordenamento jurídico para o Brasil, que preservasse a essência do modelo econômico, social e político herdado do longo período colonial. Assim, a primeira Constituição, outorgada em 1824, manteve intactas as relações sociais escravistas de produção e estruturou um regime político imperial de caráter absolutista, no qual o imperador, além do poder executivo, exercia um quarto poder denominado moderador, que subordinava os poderes judiciário e legislativo. A primeira ordenação constitucional brasileira dispensou à educação um

tratamento restritivo, apenas dois Incisos do Artigo 179 do Título 8º, o último do texto constitucional, e que tratava das Disposições Gerais e Garantia dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. O referido Artigo e os Incisos receberam as seguintes redações:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cíveis e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras (BRASIL, 2001a, p. 103).

Dez anos depois foi aprovada a Lei nº 16, conhecida como Ato Adicional, que introduziu modificações na Constituição do Império no tocante à questão educacional. Ela redefiniu a responsabilidade com relação à administração do financiamento e da organização tanto do ensino primário quanto do ensino superior; o primeiro passava para a responsabilidade das assembleias legislativas provinciais, e o segundo para o Poder Monárquico. O § 2º do Artigo 10 do Ato Adicional, de agosto de 1834, estabelecia o que se segue:

Art. 10. Compete às Assembléias legislar:

[...]

§ 2º Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (BRASIL, 2001a, p. 108).

Na prática, o Ato Adicional de 1834 “revogou” o Inciso XXXII do Artigo 179 da Constituição de 1824, pois o governo central transferiu às províncias o encargo de financiar a criação de escolas “primárias e gratuitas a todos os cidadãos”. Ora, o problema consistia no seguinte: a partir do final da segunda metade do século XVIII, o Brasil passou por um longo período de estagnação econômica, primeiramente com a atividade agroexportadora da cana-de-açúcar e, depois, com o ciclo minerador que se desenvolveu, particularmente, nas Minas Gerais. A recuperação econômica só foi ocorrer quando da expansão da agricultura cafeeira do Vale do Paraíba, após 1840.

Além disso, há que se considerar também que a maioria das províncias não era produtora nem de cana-de-açúcar, nem de ouro ou de café, ou seja, vivia de uma agropecuária de subsistência. Somente a Corte (Município Neutro e capital do Império) e as províncias com uma economia cuja produção estava voltada para o mercado consumidor externo conseguiram criar um número residual de



escolas primárias para os seus “cidadãos”, isto é, apenas para os filhos da aristocracia agrária e das camadas médias urbanas vinculadas, particularmente, à burocracia do Estado Monárquico. Dito de outra maneira: a amplíssima massa do povo brasileiro, incluindo os escravos desafricanizados, ficou excluída da educação durante a vigência do Império, mesmo porque os escravos não eram considerados cidadãos pela primeira Constituição do Brasil.

Desse modo, a política educacional do Império, depois da aprovação do Ato Adicional de 1834, ficou marcada por uma contradição estrutural; no que concernia ao financiamento, pautou-se pela descentralização, isto é, o poder central transferiu para as províncias a responsabilidade pelo provimento das despesas com a instrução elementar. Já em relação às legislações que regulamentavam os aspectos pedagógicos dos sistemas de ensino mantidos pelas províncias, ocorreu uma centralização, ou seja, na prática, a lei educacional aprovada para o Município Neutro, a sede do poder monárquico, serviu de paradigma para o conjunto das províncias, exceto pequenas diferenças. Dito de outra forma, na realidade o que sucedeu foi o seguinte: o poder central ditava a política educacional do ponto de vista pedagógico, mas desobrigava-se de seu financiamento, o que acabou por inviabilizar o funcionamento do ensino elementar ofertado pelas províncias.

Assim, o Ato Adicional de 1834, pelas consequências que gerou, é considerado um marco na história da educação brasileira. A tradição educacional brasileira de dividir as responsabilidades do financiamento dos níveis de ensino entre o poder central (União) e as províncias (Estados e Municípios) tem no Ato Adicional de 1834 seu ponto de origem. Desse modo, o ensino superior ficou sob responsabilidade do governo central e a instrução pública primária e secundária, das províncias. Mas, durante o Império (1822-1889), a descentralização que ocorreu no âmbito do financiamento e da administração da instrução pública primária e secundária não teve correspondência com as políticas pedagógicas que foram aprovadas e implementadas pelas Assembleias Legislativas Provinciais. Ou seja, as províncias copiavam, com pequenos ajustes, a política educacional que havia sido adotada no Município Neutro (Corte). Como já foi dito, o Poder Central transferiu a responsabilidade da manutenção do ensino primário para as províncias (muitas sofrendo de estagnação econômica), mas manteve o controle ideológico sobre os conteúdos e métodos de ensino que eram aplicados no âmbito das escolas provinciais, pois a matriz pedagógica para todas era aquela elaborada na capital do Império.

Para comprovar o que estamos afirmando, o quadro a seguir toma como exemplo as legislações que normatizaram a instrução elementar da Corte (1827) – portanto, antes do Ato Adicional de 1834 – e das províncias do Rio de Janeiro (1837), de Mato Grosso (1837) e do Paraná (1846). Ei-lo:

**Quadro 6** Comparação entre os currículos das escolas elementares da corte, do Rio de Janeiro, do Mato Grosso e do Paraná.

| CORTE<br>(1827)   | RIO DE JANEIRO<br>(1837)   | MATO GROSSO<br>(1837)  | PARANÁ<br>(1846)   |
|---|--|--|--|
| Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a Gramática da Língua Nacional, e os princípios de Moral Cristã e da doutrina da Religião Católica e Apostólica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. | As Escolas Públicas de Instrução Primária compreendem as três classes de ensino: 1ª) Leitura e escrita; as quatro operações de Aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias, decimais e proporções; princípios de Moral Cristã e da Religião do Estado; e a Gramática da Língua Nacional. 2ª) Noções gerais de Geometria teórica e prática. 3ª) Elementos de Geografia. | A Instrução Primária consta de dois graus: no primeiro se ensina a ler, escrever, a prática das quatro operações e princípios religiosos; no segundo, a ler, escrever, Aritmética até proporções, Gramática da Língua Nacional, noções gerais dos deveres religiosos e morais. | A Instrução Primária compreende a leitura, a escrita, a teoria e a prática da Aritmética até proporções, inclusive as noções mais gerais de Geometria prática, Gramática da Língua Nacional, princípios da Moral Cristã e da doutrina da Religião do Estado. |

Fonte: adaptado de Castanha (2007).

Nesse quadro comparativo, três características ficam realçadas:

- a) As legislações aprovadas pelas Assembleias Provinciais após 1834, com relação aos currículos das escolas de ensino elementar, não alteraram em essência o currículo determinado pela Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, implantada primeiramente na Corte. Ou seja, nas escolas provinciais de ensino elementar, os conhecimentos a serem aprendidos estavam sistematizados assim: “ler, escrever e noções gerais de gramática da língua portuguesa; as quatro operações de aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias, decimais, proporções e noções mais gerais de geometria prática”.

- b) As escolas de educação primária eram meros aparelhos de reprodução da ideologia oficial do Estado Monárquico, ou seja, o regime político assentado no Padroado tinha raízes profundas no seio da sociedade agrária e escravocrata do século XIX. Logo, o ensinamento da “moral cristã e da doutrina religiosa católica”, como religião oficial do Estado, constituiu-se em elemento importante da educação ministrada na escola criada pelo Império.
- c) A Lei de 1827 estabelecia que o currículo fosse restrito aos meninos. O seu Artigo 12º condensava o currículo da escola destinada às meninas, já que prescrevia o seguinte: “exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (BRASIL, 2010c), isto é, as escolas femininas estavam organizadas de acordo com os “mistérios próprios da educação doméstica” (id. *ibid.*). O estabelecimento de educação diferenciada para meninos e meninas foi, em todos os tempos, uma característica típica das sociedades agrárias, nas quais as mulheres ocupavam um papel social marcado pela submissão ao poder masculino. Em outras palavras, as relações agrárias de produção sempre engendraram, historicamente, organizações societárias baseadas no predomínio dos homens sobre as mulheres, que assim ficavam relegadas ao cotidiano familiar, responsáveis exclusivamente pela reprodução e educação dos filhos.

Outro aspecto educacional que merece atenção está relacionado ao método de ensino aplicado nas escolas de primeiras letras criadas pelo Império. A mesma Lei de 1827 estabeleceu que o método de ensino fosse o “mútuo”. O ensino mútuo, denominado também de monitorial ou lancasteriano (alusivo ao britânico Joseph Lancaster, um dos seus criadores), havia se propagado pelo continente americano durante a primeira metade do século XIX, desde o norte até o sul, gerando, assim, o que poderíamos chamar de um movimento pedagógico de caráter continental. O método monitorial de ensino chegou às Américas marcado por dois traços históricos típicos da sua época: a lógica da divisão social do trabalho produzida pela Revolução Industrial inglesa e o processo de independência política das colônias americanas em relação a suas metrópoles europeias, a partir de 1810. A combinação desses dois elementos, no contexto latino-americano, possibilitaria empreender um processo massivo de educação das crianças por meio de um método de ensino e aprendizagem que era, a um só tempo, pautado pela simplicidade, brevidade e custos baixos. Em síntese: em decorrência da racionalidade técnica inerente ao método pedagógico lancasteriano, as ex-elites agrárias coloniais pretendiam agora legitimar a dominação política dos novos Estados independentes, notadamente republicanos, por meio da massificação da educação.

Mas de que se tratava o método de ensino e aprendizagem monitorial?

O método estava assentado nos seguintes princípios funcionais:

1. A utilização dos alunos mais avançados, denominados de “monitores” (ajudantes do professor), para a tarefa de ensinar aos seus colegas os conhecimentos que haviam sido adquiridos com antecedência. Portanto, os monitores ficavam responsáveis por uma boa parte da estrutura organizacional da escola e da transmissão dos conhecimentos curriculares;
2. Somente os monitores podiam se comunicar diretamente com o professor, um único professor de quem recebiam, ao mesmo tempo, tanto os conhecimentos básicos que deveriam ensinar às outras crianças quanto os procedimentos organizativos do processo de ensino e aprendizagem;
3. A racionalidade técnica do método de ensino mútuo estava fundada numa estrutura piramidal, ou seja, o único professor ficava situado na cúpula, os alunos na base e os monitores desempenhavam o papel de mediadores pedagógicos entre o professor (cúpula) e os alunos (base);
4. Uma sala de aula da educação primária organizada com base no método lancasteriano poderia ter até 500 alunos, com até 10 alunos por monitor. Assim, tínhamos um único professor para 500 alunos mediado pedagogicamente por 50 monitores. Para funcionar com tal quantidade de alunos, as salas de aula concebidas pela pedagogia lancasteriana eram organizadas em princípios disciplinares rígidos, que se assemelhavam tanto com a disciplina militar quanto com aquela derivada das fábricas engendradas pela Revolução Industrial;
5. O método monitorial não rompeu com a concepção mnemônica (mecânica) de ensino e de aprendizagem. Portanto, o método lancasteriano, apesar de ter reduzido os castigos corporais por causa da busca constante de gratificações por parte dos alunos, também ficou sujeito à manifestação do sadismo pedagógico (castigos físicos) praticado pelo mestre contra os monitores, e destes contra os alunos.

Assim sendo, a escola elementar brasileira do século XIX, além de ser marcada profundamente pela ideologia oficial do Estado monárquico (a religião católica), era organizada em função de um método de ensino e de aprendizagem que permitia que um aluno mais avançado nos estudos pudesse ensinar os seus colegas de turma durante as próprias aulas. Além disso, a adoção do método de ensino monitorial não conseguiu atingir, no contexto agrário e escravocrata brasileiro, nem mesmo o objetivo de massificar a educação elementar entre os filhos das camadas populares compostas de homens livres, tal como ocorrera no âmbito da Europa urbano-industrial do século XIX.

Deste modo, podemos afirmar que as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil durante o Império negaram a possibilidade histórica da educação para o povo em geral. Até porque, para elas, no contexto de uma sociedade agrária exportadora de um único produto (café), não havia sentido econômico e social em oferecer educação escolar para a massa dos escravos vindos da África, ou seja, para aqueles que formavam o grande contingente da população brasileira.

O quadro que se segue ilustra o quanto a educação, no período imperial, era destinada a uma minoria:

**Quadro 7** Situação da educação primária em 1867.

| População brasileira | População em idade escolar | Matrículas nas escolas primárias |
|----------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Mais de 8 milhões    | Cerca de 1,2 milhão        | 107 mil                          |

Fonte: adaptado de Bittencourt (1953).

Portanto, coerente com a lógica agrária e escravocrata, a política educacional adotada pelo Império foi de caráter elitista e, a um só tempo, excludente, pois quando as relações escravistas de produção chegaram ao fim, apenas 1,3% da população brasileira frequentava a escola primária.

Para terminar esta unidade, faz-se necessário entender como o Império resolveu a questão do acesso aos cursos superiores. Em 1837 foi criado o Colégio D. Pedro II no Município Neutro, única instituição escolar imperial que conferia o diploma de bacharel em ensino médio, ou seja, o pré-requisito formal básico para os candidatos aos cursos de Direito e Medicina. Já para os jovens das elites agrárias que viviam nas províncias e tinham como objetivo cursar o ensino superior, o processo era o seguinte: primeiro eles frequentavam os poucos liceus e colégios particulares que existiam e, depois, dirigiam-se à cidade do Rio de Janeiro para prestar os chamados exames parcelados oferecidos pelo Colégio D. Pedro II, ou seja, um exame para cada uma das disciplinas que compunham o currículo do ensino secundário oficial de sete anos. Portanto, durante o Império e o início da República, o Colégio D. Pedro II, como única instituição escolar com a prerrogativa oficial de conceder diplomas de ensino médio, constituía-se num verdadeiro celeiro de jovens aristocratas cujo destino estava associado com a grande política que mantinha a ordenação societária estabelecida desde 1822.

Assim sendo, o Colégio D. Pedro II transformou-se num dos monumentos mais emblemáticos da concepção elitista que marcou historicamente a educação brasileira. O caráter propedêutico do ensino secundário ministrado no Imperial Colégio D. Pedro II ficou registrado no seu longo currículo que abrangia os sete anos do curso. A divisão anual das disciplinas estava assim organizada:

**Quadro 8** Currículo do Colégio D. Pedro II.

| ANOS   | DISCIPLINAS  |
|--------|--|
| 1º ano | Gramática Geral e Nacional, Latim, Francês, Desenho Caligráfico e Linear, Música Vocal   |
| 2º ano | Latim, Francês, Inglês, Geografia Descritiva, Desenho Caligráfico e Figurado, Música Vocal   |
| 3º ano | Latim, Francês, Inglês, Alemão, Geografia Descritiva, História Antiga, Desenho Figurado, Música Vocal  |
| 4º ano | Latim, Francês, Inglês, Alemão, Grego, Geografia Descritiva, História Romana, Desenho Figurado, Música Vocal   |
| 5º ano | Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia Descritiva, História da Idade Média, Aritmética e Álgebra, Zoologia e Botânica, Desenho Figurado, Música Vocal  |
| 6º ano | Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia Descritiva, História Moderna, Retórica e Poética, Filosofia, Geometria, Física e Química, Desenho Figurado, Música Vocal  |
| 7º ano | Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia Descritiva e Antiga, História, Retórica e Poética, Filosofia, Geometria, Matemática e Cronologia, Mineralogia e Geologia, Zoologia Filosófica, Desenho Figurado, Música Vocal |

Fonte: adaptado de Niskier (1987).

Como se pode perceber, há um desequilíbrio marcante na estrutura do currículo entre as disciplinas de humanidades e as de exatas e naturais. As últimas só começam a aparecer a partir do quinto ano e são apenas oito num total de 67 disciplinas. A discrepância em questão estava relacionada com o contexto histórico do Império. Ou seja, o fato de a sociedade brasileira do século XIX estar baseada nas relações escravistas de produção não exigia uma escolaridade fundamental para todos, menos ainda a demanda por um processo social que estabelecesse uma vinculação orgânica entre a educação e o mundo do trabalho fundado nos alicerces científico e tecnológico gerado pelo industrialismo. Portanto, tratava-se apenas de um curso secundário destinado a formar os governantes da sociedade agrária escravocrata por meio das artes liberais, particularmente nos cursos de Direito.

## 1.5 Considerações finais

Nesta primeira unidade do nosso livro vimos como se originou a educação brasileira no contexto colonial. Observamos que a história da educação, de 1549 a 1822, passou por duas experiências pedagógicas distintas e, ao mesmo tempo,

complementares, pois ambas foram realizadas sob o controle da metrópole portuguesa. A primeira fase foi marcada pela longa hegemonia jesuítica de 210 anos. Nesse período, os padres da Companhia de Jesus implementaram ações educacionais com um duplo objetivo: catequizar os indígenas, ou seja, convertê-los à concepção cristã do mundo, experiência pedagógica que se realizou nas chamadas casas de bê-á-bá, e educar os filhos dos proprietários de terras e escravos nos colégios mantidos pela própria Ordem religiosa, cujo método de ensino estava consubstanciado no famoso *Ratio Studiorum*. A educação colonial, por conseguinte, constituiu-se na gênese da relação que se estabeleceu entre elitismo e exclusão no âmbito da educação brasileira. Assim, a independência política obtida em relação à metrópole portuguesa não alterou essa característica que se arrastou pelos “500 anos” de existência da formação societária brasileira. O Império (1822-1889) manteve a lógica educacional elitista e excludente na medida em que manteve, por exemplo, o regime de trabalho fundado na escravidão. Além disso, o poder central transferiu para as províncias, depois de 1834, a responsabilidade pelo financiamento da educação primária, ou seja, a escola que tinha a função de transmitir os conhecimentos fundamentais ficou relegada a condições econômicas regionais desiguais. Desse modo, as escolas primárias, apesar de serem para poucos, somente se instituíram nos centros mais dinâmicos da economia agrária exportadora. A educação das elites econômicas e políticas processava-se a partir da seguinte trajetória educacional: escola primária, bacharelado secundário, realizado no Colégio D. Pedro II ou por meio dos exames parcelados, e os cursos superiores de Direito ou Medicina.



**Figura 12** Condições de vida dos ex-escravos após a Abolição de 1888.

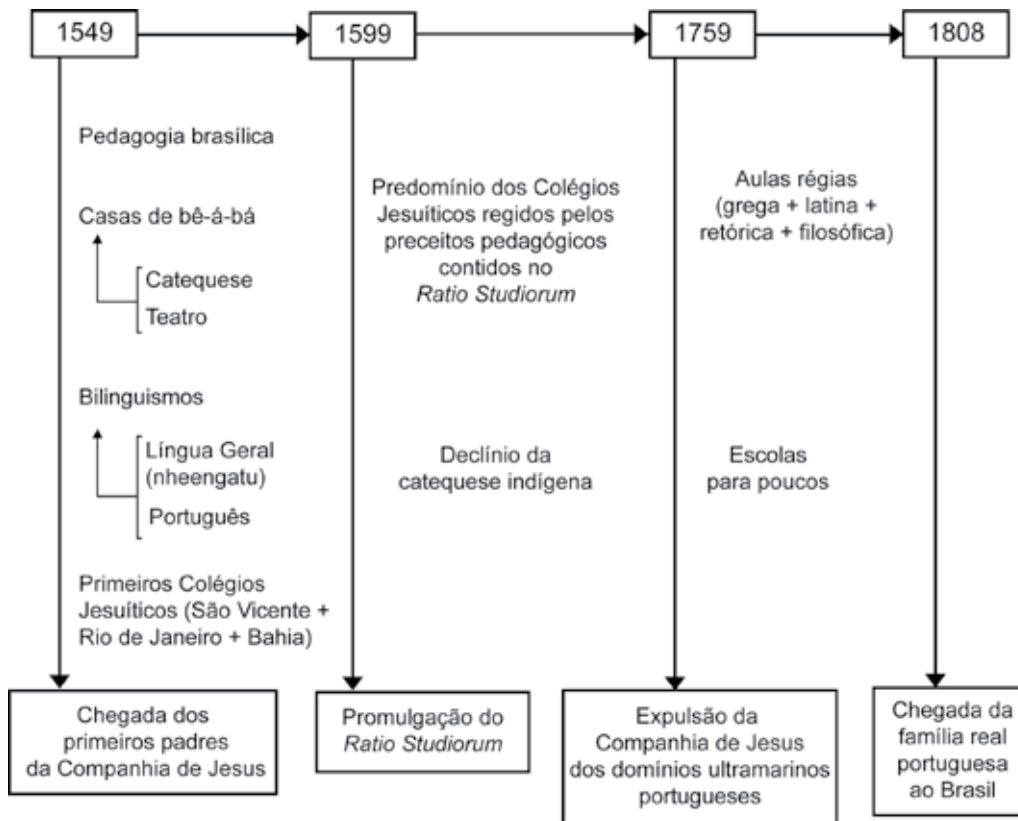
## 1.6 Estudos complementares

### 1.6.1 Saiba mais

Para saber mais, leia o artigo:

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.

**Quadro 9** Educação no Brasil Colonial.







# **UNIDADE 2**

Educação Brasileira na República – 1889-1945



## 2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade estudaremos por que motivo o advento da República não foi capaz de superar o caráter elitista e excludente da educação herdada dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Dois grandes intelectuais do século XX corroboram a tese em questão. Para Florestan Fernandes (1966), um dos signatários do Manifesto em defesa da escola pública de 1959,

a exigência da instrução primária obrigatória, universal e gratuita ficou no papel e os problemas da educação popular não foram resolvidos (nem mesmo enfrentados) através das escolas primárias (FERNANDES, 1966, p. 75).

Por sua vez, Anísio Teixeira (1977), um dos “pioneiros da escola nova” no Brasil, demonstrou claramente, mediante dados quantitativos, o fracasso republicano no campo educacional, ou seja:

tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000 analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinqüenta anos, mas, em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos (TEIXEIRA, 1977, p. 22).

Assim, a fase republicana acabou produzindo, pelo menos até a década de 1960, uma contradição: se, por um lado, podemos genericamente considerar que no período em questão ocorreu um grande esforço no sentido de “estender a rede de ensino primário por quase todo o país” (FERNANDES, 1966, p. 4), isto é, foi esboçada uma tentativa de materialização da escola de Estado entre nós, por outro, ficou evidente “que a República falhou em suas tarefas educacionais” (id. *ibid.*, p. 4), já que não conseguiu equacionar o grande problema educacional que secularmente esgarçava o tecido social brasileiro: a existência de um sistema educacional excludente.

Mas tanto Florestan Fernandes, em *Educação e sociedade no Brasil*, como Anísio Teixeira, em *Educação não é privilégio*, reconheceram que também durante o período republicano as classes dirigentes fizeram uso do sistema educacional existente apenas do ponto de vista dos seus próprios interesses sociopolíticos, ou seja, deram seqüência à tradição educacional fundada na velha escola de elite. Em Florestan Fernandes (1966), essa constatação assumiu o seguinte tom:

[...] importamos um modelo de escola que era, em sua essência, relativamente bom; essa importação, em vários lugares, abrangeu também agentes

humanos, como os educadores americanos, ou envolveu a reeducação de mestres brasileiros nos Estados Unidos; montou-se uma rede de ensino para preparar o professor primário, a qual teve, em certo momento, uma fase áurea e produtiva, como se pode concluir pelos êxitos do ensino normal em São Paulo, no período considerado (FERNANDES, 1966, p. 75).

Já em Anísio Teixeira (1977) encontramos a seguinte consideração:

A escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham todas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países (TEIXEIRA, 1977, p. 60).

Portanto, durante toda a primeira metade do século XX, apesar de todas as reformas realizadas, a educação brasileira continuou sendo elitista e excludente, tal como fora na Colônia e no Império. Em síntese, as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil continuaram formando seus filhos na velha tradição das escolas primárias, dos colégios secundários e dos cursos superiores (Direito, Medicina e Engenharia) que remontavam aos primórdios elitistas da educação brasileira. Entretanto, a transição autoritária que se operou entre a sociedade agrária e a urbano-industrial, a partir de 1930, impôs a necessidade econômica e social da escolarização dos filhos das classes populares, mesmo que de forma lenta e gradual. A expansão quantitativa da escola pública, portanto, realizou-se de forma ineficiente porque negligenciou o aspecto central da educação escolarizada: os conhecimentos clássicos acumulados historicamente pela humanidade.

## 2.2 Problematizando o tema

Esta unidade tratará da história da educação brasileira nas primeiras décadas da República. Aqui, as temáticas educacionais relevantes são: a adoção, pela primeira vez em nossa história, do princípio constitucional da laicidade educacional; a política republicana de conferir educação aos seus cidadãos por meio dos grupos escolares (alfabetização) e das escolas normais (formação de professores primários); o insignificante “esforço educacional” republicano para incorporar à escola os filhos dos ex-escravos e os filhos dos recém-imigrantes europeus que vieram trabalhar nas fazendas de café; a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e as reformas educacionais da década de 1920.

Em seguida, vamos estudar como se iniciou o processo histórico que transformou a sociedade brasileira agrícola e rural em urbano-industrial a partir de

1930, e, ao mesmo tempo, como o elitismo educacional de origem agrária sobreviveu às mudanças socioeconômicas introduzidas pela revolução burguesa autoritária. O leitor deve prestar atenção nos seguintes acontecimentos educacionais: a disputa ideológica entre a Igreja Católica e os intelectuais da Escola Nova em relação à educação laica e a obrigação do Estado em oferecer e manter escolas públicas; as reformas educacionais implementadas por Francisco Campos durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1883-1954), correspondente ao período de 1930 a 1934; a manutenção elitista da educação secundária de caráter introdutório (propedêutico) aos cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia; e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Ou seja, trata-se do interregno republicano no qual a sociedade brasileira iniciou, de forma orgânica, a transição da condição agrária para urbano-industrial. Assim, num contexto de transição societária, a Reforma Francisco Campos representou muito mais a prevalência da concepção educacional da velha ordem, a agrária, que a instituição da que estava nascendo: a industrial.

## **2.3 A influência da Escola Nova e as reformas educacionais no início do século XX**

### **2.3.1 A educação pública brasileira nas primeiras décadas da República**

Preliminarmente será necessário explicar a lógica que presidiu o processo de transição política, no final do século XIX, entre o Império e a República. Tal transição política foi condicionada pela estrutura econômica vigente. Assim sendo, a Lei da Terra, de 1850, e a tortuosa passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, a partir de 1845, constituíram-se em dois poderosos obstáculos para o advento do contexto urbano-industrial na história da sociedade brasileira. Dessa forma, podemos afirmar que a combinação da Lei de 1850, que regulou a propriedade da terra, com a de 1888, que aboliu a escravidão, marcou de forma irremediável o caráter tardio e “pelo alto” – ou, como escreveu Lênin, “pela via prussiana” – que a revolução burguesa assumiu no Brasil depois de 1930. As implicações históricas assumidas pelas referidas Leis podem ser interpretadas assim:

- a) A partir de 1845, o imperialismo inglês passou a combater de forma sistemática o tráfico negreiro praticado pelos comerciantes brasileiros no âmbito do Atlântico Sul, particularmente pelos grupos mercantis situados no Rio de Janeiro e na Bahia. O capitalismo britânico encarava as relações escravistas de produção mantidas em algumas regiões do mundo como um entrave à plena circulação das mercadorias produzidas pela revolução industrial, isto é, dificultavam o processo de acumulação acelerado do capital em decorrência da ausência de mão de obra assalariada.

Como não era possível enfrentar militarmente a marinha de guerra de Sua Majestade, a aristocracia agrária brasileira iniciou um lento e gradual movimento de abolição da escravatura e, a um só tempo, deu início à substituição dos escravos desafricanizados pelos imigrantes europeus que se constituiriam nos futuros trabalhadores assalariados. Segundo Celso Furtado (1977), só em São Paulo, o então centro mais dinâmico da agricultura cafeeira, no último quartel do século XIX, a corrente imigratória “foi de 803 mil, sendo 577 mil provenientes da Itália” (FURTADO, 1977, p. 128).

- b) Além disso, a Lei de 1850 estabeleceu três princípios que se complementavam: 1) as terras públicas somente seriam adquiridas por meio de contrato de venda e compra, o que colocava fim ao processo de obtenção das terras mediante ocupação, arrendamento e meação, procedimentos praticados desde a colônia; 2) as taxas de registro de propriedade cobradas pelo Estado serviriam para financiar as novas demarcações de terras públicas e também para subvencionar a imigração de colonos livres; 3) estabeleceu-se um preço artificialmente elevado das terras públicas para um país onde a terra era disponível em amplíssima escala, de forma que os recém-chegados ficavam impedidos de adquiri-las. Por conseguinte, aos imigrantes, por terem dificuldades econômicas de acesso à terra, só restava a opção de se transformarem em mão de obra assalariada. Assim sendo, a aristocracia agrária do século XIX foi obrigada a abrir mão do uso da escravidão por imposição da lógica capitalista mundial, mas preservou o caráter da propriedade privada da terra intacta. Com outras palavras, operou-se uma descontinuidade (abolição da escravatura) no modelo econômico herdado do período colonial sem, contudo, promover uma ruptura com a sua essência (a lógica da propriedade agrária na forma do latifúndio).

Quais foram, então, os impactos da transição entre o Império e a República no âmbito da política educacional?

O assalariamento gradativo dos trabalhadores gerou um processo incipiente de acumulação do capital, riqueza material proveniente das relações sociais de produção, com consequência no mundo urbano de então. Assim sendo, a política educacional dos primeiros tempos republicanos ficou condicionada tanto por elementos socioeconômicos quanto por aspectos ideológicos: de um lado, a massa migratória europeia, a partir da segunda metade do século XIX, introduziu um novo protagonista social nos grandes centros urbanos vinculados economicamente à agricultura de exportação; por outro, a consagração do primado liberal de que todos os cidadãos são iguais perante a lei. Foi nesse contexto que a ordem republicana implementou a criação de duas escolas típicas do início do século XX: o Grupo

Escolar e a Escola Normal. A segunda estava destinada à formação de professores, cuja origem remontava ao Império, pois a primeira Escola Normal foi fundada em 1835, na cidade de Niterói (RJ). Segundo Otaíza Romanelli (1986), até 1881 foi criada uma dezena dessas escolas formadoras de professores em várias províncias do Império. Após a proclamação da República, as escolas normais passaram por um processo acelerado de crescimento. Em 1949, elas já formavam um conjunto expressivo de 540 instituições difundidas por todos os estados da Federação.

Quanto aos grupos escolares, no que diz respeito ao ensino elementar, tinham como tarefa educar os cidadãos da República, isto é: ler, escrever e contar, além dos conhecimentos básicos das ciências, história e geografia. Eram instituições escolares formadas por um diretor e tantos professores quanto fosse o número de classes de aulas correspondentes às séries anuais, isto é, eram escolas graduadas por séries anuais que, por sua vez, poderiam ser divididas em classes de aulas com turmas distintas de alunos. Foi a reforma da instrução pública paulista de 1892 que instituiu os grupos escolares, ou seja, pela primeira vez, as quatro séries que compreendem a educação primária foram reunidas num mesmo estabelecimento de ensino. A experiência da escola primária empreendida pelo governo paulista acabou por repercutir em outras unidades federativas. Nos primeiros decênios do século XX, por exemplo, o quadro era o seguinte:

**Quadro 10** Estados que criaram grupos escolares.

|                     |   |
|---------------------|---|
| Minas Gerais        | Criação dos grupos escolares por meio da Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906  |
| Paraíba             | Mensagem enviada à Assembleia Legislativa pelo governo do estado em 1908; implantação dos grupos escolares a partir de 1916 |
| Rio Grande do Norte | Instalação do primeiro grupo escolar em 1908  |
| Espírito Santo      | Criação dos grupos escolares por meio do Decreto nº 166, de 5 de setembro de 1908   |
| Santa Catarina      | Instalação do primeiro grupo escolar em 1911  |
| Paraná              | Instalação dos primeiros grupos escolares a partir de 1903  |
| Maranhão            | Instalação dos primeiros grupos escolares em São Luís a partir de 1903, nos outros municípios em 1905                       |
| Sergipe             | Criação do grupo escolar modelo em 1910   |
| Bahia               | Criação do grupo escolar em 1908, cuja disseminação ocorreu depois de 1925 com a reforma implementada por Anísio Teixeira   |
| Mato Grosso         | Criação dos grupos escolares por meio do Decreto nº 258, de 20 de agosto de 1910  |

Fonte: adaptado de Saviani (2007).



Esses grupos escolares republicanos eram públicos e regidos pelo princípio da laicidade consagrado no texto da Constituição de 1891. O parágrafo 6º do Artigo 72 estabelecia que fosse “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 2001b, p. 97), ou seja, a primeira Carta republicana colocou fim ao regime político do Padroado, já que nenhuma igreja poderia gozar de qualquer tipo de dependência em relação ao Estado. Contudo, há que se fazer uma ressalva: os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitistas, na medida em que os filhos dos ex-escravos e os brancos pobres ficaram excluídos da escolaridade. Quanto aos filhos dos imigrantes europeus, estes tiveram que acompanhar seus pais para o interior das fazendas produtoras de café e ficaram subordinados à lógica de exploração das elites agrárias. Assim, também eles, por habitarem nas fazendas, não tiveram acesso à escola.



**Figura 13** Imigrantes europeus nas primeiras indústrias brasileiras.

E qual foi o método pedagógico que preponderou no processo de ensino-aprendizagem dos grupos escolares republicanos?

O método de ensino-aprendizagem defendido pelo reformador da educação no estado de São Paulo, Caetano de Campos, era denominado intuitivo. Esse método, que surgiu na Alemanha do século XVIII e foi disseminado na Europa pelos seguidores de Pestalozzi durante o século XIX, partia do pressuposto de que o ensino deveria ser estruturado com base na percepção sensível desenvolvida pelos alunos, isto é, na interação que o aluno estabelecia com o objeto da aprendizagem ou com a sua representação. Ou seja, o método intuitivo partia da observação direta e imediata para fazer as crianças raciocinarem

na presença do próprio objeto observado. Mas, na prática, o que prevaleceu na educação, que se concretizou efetivamente no âmbito do grupo escolar, foi o velho processo de ensino-aprendizagem fundado na memorização do conhecimento. De outra forma: o conhecimento adquirido pelo aluno continuou sendo avaliado pela sua capacidade de reter na memória aquilo que fora ensinado pelo professor. Assim sendo, podemos afirmar que o traço distintivo que marca a lógica histórica da sociedade brasileira também pode ser aplicado ao processo de interpretação da história da educação: a educação republicana igualmente foi assinalada pela descontinuidade sem ruptura. O grupo escolar, em decorrência da ideologia liberal e positivista, era público e laico, mas continuou identificado com os aspectos pedagógicos essenciais da escola colonial e imperial, isto é, prosseguiu sendo elitista, mnemônico e verbalista.

### 2.3.2 A criação da Associação Brasileira de Educação

A fase de domínio militar e positivista da República foi de curta duração. A partir de 1894 inicia-se a longa hegemonia política que seria exercida pela aliança estabelecida entre os interesses das oligarquias agrárias paulistas e mineiras. Contudo, o poder nacional exercido pelos coronéis paulistas e mineiros não tardou a conhecer crises econômicas e políticas. As transformações socioeconômicas geradas pela abolição da escravidão, e acentuadas com o surto industrial ocorrido durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), possibilitaram o aparecimento da classe operária fabril em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, que logo passou a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho. As greves de 1917, particularmente em São Paulo, significaram a estreia no cenário nacional desse novo protagonista da estrutura de classes da sociedade brasileira. Alguns anos depois, em 1922, a emergência do proletariado ainda se fez notar pela fundação do Partido Comunista Brasileiro. Além disso, as camadas médias urbanas também produziram movimentos radicais do ponto de vista estético e político. Assim, na esteira dos acontecimentos que marcaram o terceiro decênio do século XX tivemos também a Semana de Arte Moderna (1922) e a eclosão do Movimento Tenentista (1922 e 1924), que depois se desdobrou na famosa Coluna Prestes (1924-1927). Todas foram manifestações que, de uma forma ou de outra, questionaram a ordem econômica, social e cultural imposta pela “política do café com leite”, ou seja, o controle político que as oligarquias paulistas e mineiras exerceram sobre o poder republicano.



**Figura 14** Fernando de Azevedo.

As mudanças que lentamente introduziam as relações capitalistas de produção no Brasil também se fizeram sentir no âmbito da educação. No início do século XX, os grandes centros urbanos tinham recebido um grande contingente de imigrantes europeus, principalmente aqueles que haviam se livrado das relações de trabalho assumidas nas fazendas de café. Foram esses colonos estrangeiros que formaram a maior parte do nascente operariado brasileiro. Nas cidades, além das lutas políticas e sindicais de influência anarquista e comunista que protagonizaram, passaram também a reivindicar escolas para as suas proles. Essas transformações socioeconômicas no mundo urbano de então se refletiram no âmbito da educação. Assim, a partir da década de 1920, várias unidades federadas implementaram políticas educacionais no sentido de ampliar a universalização da escola pública. O quadro que se segue apresenta as reformas realizadas:

**Quadro 11** Reformas educacionais da década de 1920.

| ANOS    | UNIDADES DA FEDERAÇÃO | REFORMADORES        |
|---------|-----------------------|---------------------|
| 1920    | São Paulo             | Sampaio Dória       |
| 1922/23 | Ceará                 | Lourenço Filho      |
| 1925/28 | Rio Grande do Norte   | José Augusto        |
| 1922/26 | Distrito Federal      | Carneiro Leão       |
| 1928    | Pernambuco            | Carneiro Leão       |
| 1927/28 | Paraná                | Lysímaco da Costa   |
| 1927/28 | Minas Gerais          | Francisco Campos    |
| 1928    | Distrito Federal      | Fernando de Azevedo |
| 1928    | Bahia                 | Anísio Teixeira     |

Fonte: adaptado de Romanelli (1986).

Essas reformas educacionais ocorridas durante a década de 1920 refletiam, em certa medida, as mudanças econômicas e sociais que o Brasil vinha sofrendo desde o início do século XX. Movidas por um ideário político liberal, que elegera a educação como um dos grandes problemas nacionais a serem resolvidos, as reformas foram envolvidas numa atmosfera ideológica definida por Jorge Nagle (2001, p. 131) de “entusiasmo e otimismo pela educação”. Portanto, os reformadores de tendência liberal eram inspirados pela crença de que a educação, pela multiplicação da escolaridade que incorporasse grandes camadas populares, poderia transformar-se no motor do “progresso nacional”.



**Figura 15** Instituto de Educação do Rio de Janeiro (RJ).

Foi nesse contexto de reformas educacionais que se fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE). Ela logo se transformaria em *locus* de formulação de políticas que visavam reformar a escola pública, pois, para a ideologia liberal, a educação poderia transformar a população “ignorante” herdada do período imperial em cidadãos esclarecidos de seus direitos republicanos. A ABE foi fundada em outubro de 1924 por iniciativa de Heitor Lira da Silva e tinha sede na cidade do Rio de Janeiro. Era uma sociedade civil que contava com a adesão voluntária de todos aqueles que se interessavam pela educação, particularmente

professores, jornalistas, políticos, escritores, cientistas e intelectuais de modo geral. A atuação da ABE se manifestava por meio de cursos, publicações, pesquisas e, principalmente, pela organização de Conferências Nacionais de Educação, nas quais eram discutidas temáticas que versavam, por exemplo, sobre a uniformização do ensino primário, a criação de escolas normais, a organização dos quadros técnicos e científicos.

Mas as Conferências da ABE notabilizaram-se em função do grande debate ideológico que se travou entre os liberais partidários da escola pública e laica, de um lado, e os intelectuais orgânicos da igreja católica defensores do ensino religioso na escola pública, de outro. As elites agrárias que governavam o Brasil durante a chamada “República Velha” (1889-1930) passaram a estabelecer, a partir da década de 1920, uma nova aliança com a Igreja Católica, particularmente em decorrência dos movimentos políticos desencadeados pelos novos protagonistas sociais defensores de ideias anarquistas, sindicalistas e comunistas que agitavam os grandes centros urbanos do país. Em síntese: a aliança que se estabeleceu entre as duas principais forças conservadoras de então, latifundiários e igreja católica, acabaria por selar o fim do preceito da laicidade consagrado na Constituição de 1891, isto é, das escolas públicas sem o ensino religioso.



**Figura 16** Professores do Colégio Imaculada Conceição de Belo Horizonte (MG), em 1916.

## 2.4 O Estado nacional e a educação após 1930

### 2.4.1 Revolução burguesa autocrática e educação

A revolução burguesa no Brasil se caracterizou por ser tardia e autoritária. Foi essa combinação que possibilitou a sobrevivência de elementos da estrutura agrária secular na nova ordem urbano-industrial. A burguesia brasileira que se originou no seio das elites agrárias não tinha força suficiente para implementar um processo revolucionário de baixo para cima, ou seja, mobilizar e liderar as classes subalternas numa marcha política que fosse capaz de realizar a reforma na estrutura fundiária existente desde o período colonial, tal como ocorrera, por exemplo, durante a Revolução Francesa de 1789, modelo clássico de revolução burguesa. Pelo contrário, a incipiente burguesia aliou-se às oligarquias agrárias e executou um projeto acelerado e excludente de modernização das relações capitalistas de produção, particularmente pelo controle que exerceu sobre os sindicatos operários. Desse modo, a transformação da sociedade brasileira de agrária em urbano-industrial ficou marcada por uma longa e contraditória transição na qual o Estado desempenhou um papel fundamental. O Estado autocrático – isto é, antidemocrático – assumiu as seguintes particularidades: 1) ficou dotado de uma grande capacidade ordenadora da sociedade civil (conjunto das organizações sociais, políticas, culturais, etc. que atuavam na esfera privada da sociedade); 2) induziu a formação de um sistema produtivo baseado na grande empresa privada, apoiada por uma importante rede de empresas estatais de infraestrutura e produtora de matérias-primas; e 3) engendrou um ordenamento jurídico autoritário com o objetivo de reprimir todo e qualquer tipo de oposição (particularmente das organizações de esquerda) ao processo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro.

Assim sendo, a Revolução de 1930, que pôs fim à hegemonia exercida pelas oligarquias do “café com leite”, pode ser considerada o marco inicial da ascensão do projeto societário burguês autocrático. Ela tinha como causa imediata a crise econômica que se abateu sobre os países capitalistas mais desenvolvidos a partir de 1929. A retração na capacidade de consumo dos principais mercados mundiais, principalmente o norte-americano, provocou um colapso no modelo agrário-exportador brasileiro estruturado na produção de um único produto agrícola, cuja origem remontava à segunda metade do século XIX. Mas, para além da crise econômica, o próprio sistema de poder organizado em função dos interesses exclusivos das oligarquias agrárias também já apresentava sinais de esgotamento político. Em síntese: os acontecimentos econômicos e políticos que marcaram o final da década de 1920 significaram um ponto de inflexão na revolução burguesa no Brasil.



**Figura 17** Professores e alunas da Escola Normal “Joaquim Murtinho”, em Campo Grande (MS), durante a década de 1930.

No entanto, nesse novo contexto de ordenação societária, qual foi a política educacional adotada pelo poder que sucedeu o governo dos coronéis da “República Velha”?

Em primeiro lugar, há que se dizer que o legado educacional herdado pelo Governo Provisório, chefiado por Getúlio Vargas, revelava o completo abandono a que a escolaridade das classes populares havia sido relegada. O quadro que se segue permite estabelecer comparações entre demografia, renda *per capita* e contingente de analfabetos no conjunto da população brasileira durante as três primeiras décadas do século XX. Ei-lo:

**Quadro 12** Demografia, renda e analfabetismo no início do século XX.

| INDICADORES                                    | 1900         | 1920         |
|--|--------------|--------------|
| População                                      | 18,2 milhões | 30,6 milhões |
| Renda <i>per capita</i>                        | 55 dólares   | 90 dólares   |
| Percentual de analfabetos a partir dos 15 anos | 65,3%        | 64,9%        |

Fonte: adaptado de Lourenço Filho (1965).

Nesse contexto de grande demanda escolar reprimida, no qual dois terços da população brasileira era analfabeta, o Governo Provisório adotou as seguintes medidas educacionais: 1) criou o Ministério da Educação (e Saúde Pública), cujo

primeiro titular foi Francisco Campos; 2) decretou o fim da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais; e 3) implementou a primeira reforma educacional de caráter nacional.

A segunda medida adotada inscreveu-se na própria lógica histórica que presidiu o início da transição entre a sociedade agrária e a urbano-industrial que se iniciava, isto é, a nova ordem societária que se instalara passou a coexistir com elementos remanescentes do *status quo* anterior. Intelectual orgânico das oligarquias mineiras, Francisco Campos mantinha profundas ligações com a Igreja Católica. Assim, a adoção do ensino religioso nas escolas públicas era uma concessão às regalias políticas e econômicas que a Igreja havia perdido após a proclamação da República. Além disso, o Estado continuava a manter subvenções para as escolas confessionais, as únicas instituições escolares privadas que existiam no Brasil de então.

Contudo, essa medida educacional adotada pelo governo sofreu oposição por parte de segmentos organizados da sociedade civil. Em dezembro de 1931 foi realizada na cidade do Rio de Janeiro a IV Conferência da ABE, que acabou por se transformar num palco de disputas ideológicas entre aqueles que defendiam e os que atacavam o caráter laico da escola pública. Defendendo a escola de Estado, pública e laica, encontrava-se uma plêiade de intelectuais liberais partidários do movimento denominado “Escola Nova” originado nos EUA, cuja liderança maior era o filósofo John Dewey (1859-1952). Entre eles, destacavam-se: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Afrânio Peixoto e Paschoal Lemme. Apoiando a Igreja encontravam-se influentes arcebispos, como: Sebastião Leme (de Olinda e Recife e, depois, do Rio de Janeiro), Francisco de Aquino Correia (Mato Grosso), Antônio Cabral (Belo Horizonte) e um grupo de intelectuais leigos.



**Figura 18** Evento escolar comemorativo de datas cívicas durante a década de 1930.



Em relação à primeira e à terceira medidas – a criação do Ministério da Educação e a reforma educacional –, elas representavam a intervenção do governo central com o objetivo de transformar a questão educacional numa política de âmbito nacional. Desse modo, o Estado, com base no recém-criado Ministério da Educação, passava a ditar a política nacional de educação, ao contrário do que vinha ocorrendo desde o Ato Adicional de 1834. O governo Vargas tinha interesse em fortalecer o Estado nacional com aparelhos administrativos e econômicos (empresas estatais) que servissem de instrumentos políticos para as transformações modernizadoras implementadas pela revolução burguesa autocrática, ou seja, que viabilizassem a transição autoritária e acelerada entre o agrário e o urbano-industrial. A política educacional implementada pelo governo centralizador de Vargas ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos” e materializou-se por meio de um conjunto de decretos emanados do Poder Executivo. O quadro seguinte apresenta a lista das reformas executadas:

**Quadro 13** A Reforma Francisco Campos.

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| Decreto nº 19.850 – 11/04/1931 | Criava o Conselho Nacional de Educação   |
| Decreto nº 19.851 – 11/04/1931 | Dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime universitário |
| Decreto nº 19.852 – 11/04/1931 | Dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro                             |
| Decreto nº 19.890 – 18/04/1931 | Dispunha sobre a organização do ensino secundário  |
| Decreto nº 20.158 – 30/06/1931 | Organizava o ensino comercial, regulamentava a profissão de contador                       |
| Decreto nº 21.241 – 14/04/1932 | Consolidava as disposições sobre a organização do ensino secundário                        |

Fonte: adaptado de Brasil (2010a; 2010b).

A Reforma Francisco Campos não alterou a estrutura da educação primária e do Curso Normal, escolas que, apesar das sucessivas reformas republicanas, funcionavam desde o século XIX. Assim, a lógica que presidiu a adição dos decretos foi no sentido de se criar uma política educacional que açambarcasse a totalidade dos níveis de ensino, a grande reivindicação dos “pioneiros da educação nova” desde as primeiras conferências da ABE. Além do ensino profissional, a grande novidade levada à prática pelas mudanças educacionais de 1931 foi a organização do ensino secundário como nível de acesso exclusivo para o ensino superior, que passara a ser constituído, por sua vez, pela reunião das faculdades de Medicina, Direito e Politécnica. Tal como já acontecia com a escola primária, o ensino secundário instituído era fundado num currículo seriado com frequência

obrigatória e possuía dois ciclos, o fundamental, de 5 anos, e o complementar, de 2 anos. E mais, o Decreto nº 19.890 (18/04/1931) também equiparava todos os colégios secundários oficiais ao Colégio D. Pedro II na prerrogativa de conferir certificação para os egressos que eram candidatos ao ensino superior, ou seja, a partir de 1931, o Colégio, que desde o Império realizava os exames parcelados das disciplinas que integralizavam o bacharelado de nível secundário, perdia a exclusividade na diplomação dos concluintes desse grau de ensino.



**Figura 19** Ensino Secundário após a Revolução de 1930.

Portanto, a Reforma Francisco Campos da educação secundária significou a organização sistemática, pela primeira vez na história da educação brasileira, do grau de ensino que dava acesso aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Mas a institucionalização obrigatória desse nível de ensino não representou sua democratização do ponto de vista do acesso aos cursos superiores. Muito pelo contrário. A Reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes obtida nos cursos de Direito (Olinda/Recife e São Paulo) e Medicina (Rio de Janeiro e Salvador), depois de terem estudado ou realizado os exames parcelados no Colégio D. Pedro II. Portanto, tal como no passado colonial e imperial, o título de “doutor” ainda era uma honraria que conferia prestígio social entre os iguais, uma vez que para o povo, apenas a própria e simples condição de ser um membro das elites econômicas já implicava, de antemão, a condição de mando e de poder político. Assim, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes. No quadro seguinte, apresentamos o currículo do ciclo fundamental:

**Quadro 14** Ciclo fundamental do ensino secundário.

| Disciplinas                 | Séries   |
|-----------------------------|--|
| Português                   | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> |
| Francês                     | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>                  |
| Inglês                      | 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>                                   |
| Latim                       | 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup>  |
| Alemão                      | Facultativo  |
| História                    | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> |
| Geografia                   | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> |
| Matemática                  | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> |
| Ciências Físicas e Naturais | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup>  |
| Física                      | 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup>                                   |
| Química                     | 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup>                                   |
| História Natural            | 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup>                                   |
| Desenho                     | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> |
| Música (canto orfeônico)    | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup>                                   |

Fonte: adaptado de Brasil (2010a; 2010b).

Percebe-se que os conhecimentos adquiridos nesse nível de ensino conferiam aos concluintes uma sólida formação escolar tanto em matérias literárias como em matérias científicas. As disciplinas que compunham o currículo do ciclo fundamental lembravam um pouco as chamadas sete “artes liberais” das escolas medievais, isto é, do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e do *quadri-vium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Essa educação humanística objetivava formar, preferencialmente, o futuro dirigente político em detrimento do profissional que concluiria os cursos superiores. Para além desses estudos, os alunos do curso secundário que desejassem ingressar no ensino superior deveriam “especializar-se” no ciclo complementar próprio para cada um dos cursos clássicos que conferiam o título de “doutor”, ou seja, existia um curso “preparatório” específico para o Direito, para a Medicina e para a Engenharia. O curso complementar destinado aos alunos que ingressariam na Faculdade de Direito tinha a seguinte estrutura curricular:

**Quadro 15** Ciclo complementar do ensino secundário – preparação para a faculdade de Direito.

| Disciplinas                      | Séries                          |
|----------------------------------|---------------------------------|
| Latim                            | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| Literatura                       | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| História                         | 1 <sup>a</sup>                  |
| Noções de Economia e Estatística | 1 <sup>a</sup>                  |
| Biologia Geral                   | 1 <sup>a</sup>                  |
| Psicologia e Lógica              | 1 <sup>a</sup>                  |
| Geografia                        | 2 <sup>a</sup>                  |
| Higiene                          | 2 <sup>a</sup>                  |
| Sociologia                       | 2 <sup>a</sup>                  |
| História da Filosofia            | 2 <sup>a</sup>                  |

Fonte: adaptado de Brasil (2010a; 2010b).

Assim, nesse ciclo, excluía-se as matérias ditas científicas e preponderavam as matérias de humanidades, mais voltadas para as ciências humanas aplicadas às atividades jurídicas, ou seja, àquelas inerentes aos tribunais. Em seguida, encontramos a lista das disciplinas que formavam o currículo do ciclo voltado para a Faculdade de Medicina:

**Quadro 16** Ciclo complementar do ensino secundário – preparação para a faculdade de Medicina.

| Disciplinas         | Séries                          |
|---------------------|---------------------------------|
| Alemão e Inglês     | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| Matemática          | 1 <sup>a</sup>                  |
| Física              | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| Química             | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| História Natural    | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| Psicologia e Lógica | 1 <sup>a</sup>                  |
| Sociologia          | 2 <sup>a</sup>                  |

Fonte: adaptado de Brasil (2010a; 2010b).

Por essa disposição curricular, nota-se que o futuro médico teria uma formação que ia além dos conhecimentos inerentes à saúde humana. Ou seja, o ciclo complementar voltado para a Faculdade de Medicina também tinha um currículo que possibilitava uma formação mais ampla em decorrência do ensino

de sociologia e línguas estrangeiras, por exemplo. Assim, a manutenção das ditas “matérias literárias” visava à preparação do futuro governante. Aliás, esse era, desde sempre, o traço característico da educação de elite: na juventude se desenvolvia a arte do fazer da profissão liberal e na velhice se exercia a arte de governar o povo. Quanto ao ciclo complementar de acesso à Faculdade de Engenharia, o currículo era o que se segue:

**Quadro 17** Ciclo complementar do ensino secundário – preparação para a faculdade de Engenharia e Arquitetura.

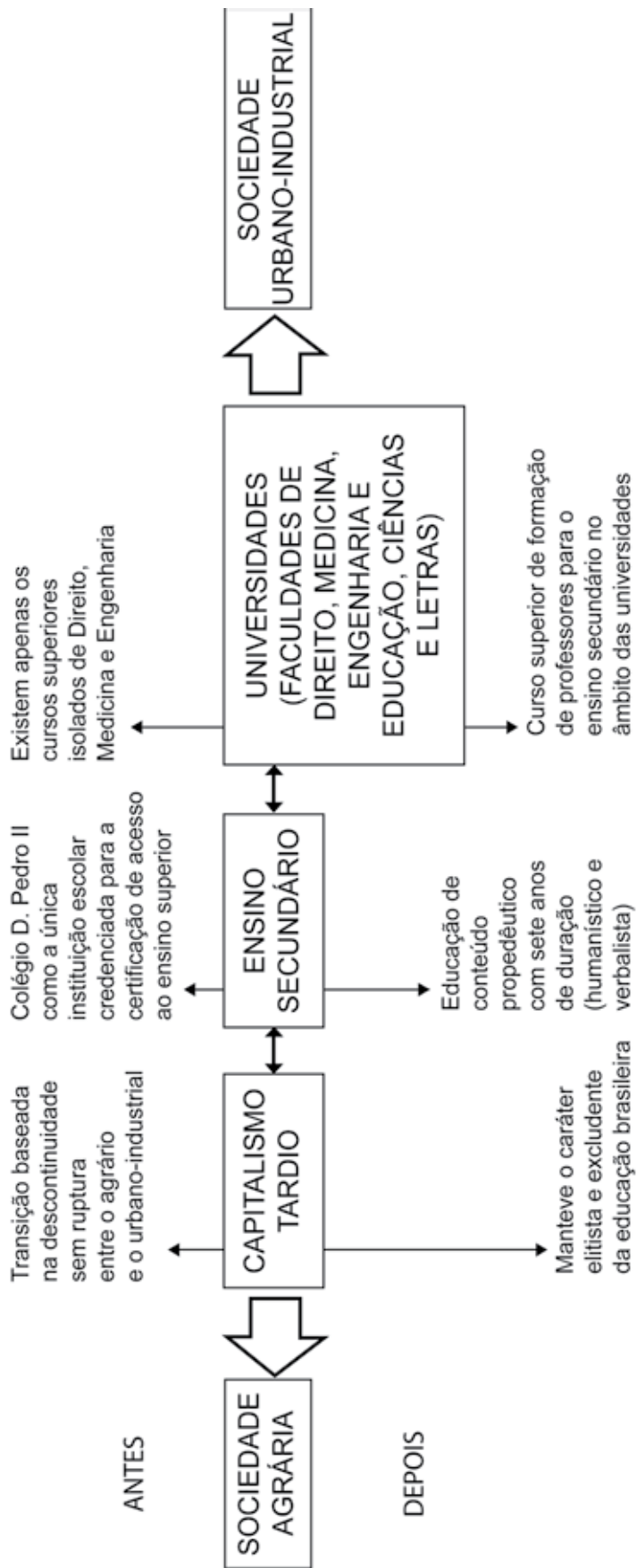
| Disciplinas             | Séries                          |
|-------------------------|---------------------------------|
| Matemática              | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| Física                  | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| Química                 | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| História Natural        | 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> |
| Geofísica e Cosmografia | 1 <sup>a</sup>                  |
| Psicologia e Lógica     | 1 <sup>a</sup>                  |
| Sociologia              | 2 <sup>a</sup>                  |
| Desenho                 | 2 <sup>a</sup>                  |

Fonte: adaptado de Brasil (2010a; 2010b).

Já com relação ao curso preparatório para Engenharia e Arquitetura, como indica o quadro acima, havia uma forte preponderância das chamadas matérias científicas, mas o estudo de Psicologia, Lógica e Sociologia também possibilitavam ao futuro engenheiro desempenhar, além da profissional liberal, atividades políticas. O mesmo valia para os alunos que frequentavam o curso de Medicina, ou seja, adquiriam uma formação educacional que servia também para o exercício do poder político.

Portanto, tal como assinalado anteriormente, a Reforma Francisco Campos do ensino secundário elitizou ainda mais a educação brasileira de então. Ela continha três características que se complementavam: 1) possuía caráter enciclopédico; 2) era apenas propedêutico para o ensino superior; e 3) inacessível, pela sua natureza, aos jovens de extração social originária das classes subalternas. Portanto, a escola secundária que emergiu após a Revolução de 1930 continuava reforçando o caráter bacharelesco da cultura escolar no Brasil, principalmente porque se constituía em nível de acesso obrigatório ao ensino superior.

**Quadro 18** Capitalismo tardio, ensino secundário e faculdade de Educação, Ciências e Letras nas reformas educacionais de 1931.



## 2.4.2 O Manifesto dos Pioneiros (1932)

Em 1931, na cidade do Rio de Janeiro, realizou-se a IV Conferência Nacional da ABE, que recebeu a seguinte denominação: “As grandes diretrizes da educação popular”. Os dirigentes da entidade pretendiam influenciar, com o encontro dos educadores, a política pedagógica que a Revolução de 1930 implementaria. Desse modo, aprovou-se, entre outras resoluções, a redação de uma declaração que sistematizava as posições da ABE acerca da educação nacional. Quanto à tarefa de redator do texto, esta acabou sendo atribuída a Fernando de Azevedo. Assim, em março de 1932, foi publicado o documento intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*, que era endereçado “Ao Povo e ao Governo”. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, como ficou conhecido o libelo educacional redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais, pode ser considerado como um dos mais importantes documentos produzidos pela história da educação brasileira no transcorrer do século XX.

O “Manifesto de 1932”, depois de definir a educação como “uma função essencialmente pública”, propugnava pela escolaridade de todas as crianças de 7 a 15 anos, no âmbito de uma escola única e com formação idêntica para todos. E acrescentava ainda que:

a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escola, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (AZEVEDO et al., 1960b, p. 115).

Tal como se apresentou, a concepção de escola pública plasmada no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” configurava-se nos marcos da educação

burguesa clássica, isto é, clamava por uma escola de Estado, laica e gratuita para todos. Já Dermeval Saviani, na edição comemorativa da obra *Escola e democracia*, editada em 2008, vai além ao afirmar que reconhece o

caráter progressista do movimento Escola Nova, em especial na formulação contida no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista (SAVIANI, 2008, p. 81).

Quando foram comemorados os 50 anos da publicação do “Manifesto”, em 1982, Paschoal Lemme, seu então único signatário vivo, contrapôs-se à afirmação de que os preceitos educacionais defendidos pelos “pioneiros da educação nova” se constituíam num conjunto de ideias pedagógicas adiantadas para o seu próprio tempo. Eis como Paschoal Lemme respondeu às objeções feitas ao “Manifesto de 1932”:

[...] e se o que propusemos e pregamos foi considerado por muitos como por demais avançado ou até mesmo utópico para a época, respondemos que sem essa visão ampla de futuro a educação não tem sentido, pois ela é, antes de tudo, o instrumento que, partindo de uma consideração clara da situação presente, se projeta no porvir, como uma antecipação de tempos vindouros, pois se destina à formação dos homens que viverão em outras épocas e em novos tempos (LEMME, 2004, p. 155).

Podemos concluir que Paschoal Lemme tinha razão, pois ainda estamos esperando as “outras épocas e os novos tempos”, já que muitos dos princípios educacionais propostos pelo “Manifesto” ainda não foram levados à prática em pleno início do século XXI. Em síntese: a educação pública e obrigatória para todos continua sendo um problema social não resolvido pela sociedade brasileira contemporânea, particularmente do ponto de vista da qualidade do ensino que oferece.

### 2.4.3 O Estado Novo (1937-1945) e as Reformas Capanema (1942-1946)

A publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” acirrou a disputa ideológica pela hegemonia do campo educacional brasileiro entre liberais e católicos. Contrária à proposição defendida pelos “pioneiros” de uma escola de Estado, gratuita, obrigatória e laica para todos, a Igreja Católica advogava a necessidade do ensino religioso como matéria obrigatória nos currículos das escolas públicas e dos subsídios financeiros governamentais para a manutenção das escolas confessionais. Assim, enquanto os liberais propugnavam pela primazia do Estado em garantir educação para a população sem qualquer tipo de discriminação religiosa



e ideológica, os católicos reivindicavam a preponderância da família no direito de determinar qual o modelo de educação que os seus filhos deveriam receber. Para a Igreja, a representação ideal de educação era aquela assentada nos fundamentos dogmáticos prescritos pela fé cristã, pois argumentava que a escola leiga, pela sua natureza, era incapaz de educar as crianças na medida em que a educação humana não poderia deixar de ser essencialmente religiosa. A reação clerical estava em curso.

Logo o embate ideológico entre liberais e católicos acabou por influenciar as discussões no âmbito da Assembleia Constituinte de 1934, que fora convocada depois da derrota militar do Estado de São Paulo na chamada “Revolução Constitucionalista Paulista de 1932”. Assim, quase todo o texto da Carta de 1934 referente à educação representou uma vitória do movimento renovador, destacando a responsabilidade do Estado na construção do sistema educacional. No entanto, a tese liberal do ensino laico foi derrotada no Artigo 153, que consagrou o seguinte preceito constitucional:

O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias profissionais e normais (BRASIL, 2001c, p. 169).

Assim, segundo Alceu Amoroso Lima, um dos mais proeminentes intelectuais católicos de então, a promulgação da Constituição de 1934 significou “uma data capital na história do catolicismo brasileiro” (LIMA apud LEMME, 2004, p. 92). Observa-se, porém, que a vitória das teses dos liberais democráticos teve curta duração, uma vez que a Constituição de 1937, promulgada já sob o regime do Estado Novo, “estava longe de dar a ênfase que dera a de 1934 ao dever do Estado como educador” (ROMANELLI, 1986, p. 152).

A década de 1930 não ficou marcada apenas pela disputa ideológica entre católicos e liberais pela hegemonia do campo educacional brasileiro, mas também pelos elementos do contexto internacional que permearam a política nacional. Situados entre a Primeira (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os anos da década de 1930 foram marcados por uma intensa polaridade ideopolítica: o capitalismo anticomunista liderado pela Alemanha nazista *versus* o comunismo anticapitalista que emergiu da Revolução Russa de 1917. O historiador britânico Eric Hobsbawm (1995), em seu livro sobre a história do “breve século XX”, classificou o espaço de tempo de 1914 a 1945 como a “Era da catástrofe”. E o Brasil, por extensão, não ficou imune à bipolaridade ideológica que se manifestou entre socialismo e fascismo. Aqui, as forças progressistas, lideradas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), organizaram a Aliança Nacional Libertadora (ANL), e as tendências reacionárias, com o apoio da Igreja Católica,

criaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), cujo lema era “Deus, Pátria e Família”. Após o levante comunista de 1935, desencadeado pelo PCB, o presidente Getúlio Vargas aliou-se aos fascistas e desferiu um golpe de Estado, em 1937, contra a legalidade constitucional instituída em 1934. Estava instalada, assim, a ditadura varguista: o Estado Novo (1937-1945).

O Ministério da Educação, chefiado por Gustavo Capanema, iniciou durante o Estado Novo a implementação de um conjunto de reformas educacionais que ficaram conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino”. Elas foram introduzidas de forma gradual a partir de 1942 e concluídas somente em 1946, ou seja, após o término do próprio regime político imposto por Vargas em 1937. O quadro que se segue apresenta a lista das reformas:

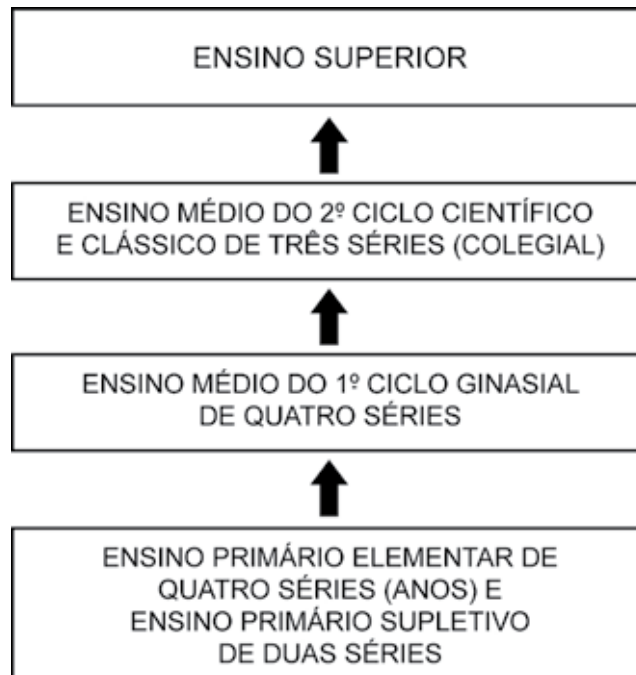
**Quadro 19** As Leis Orgânicas do Ensino.

| DATAS      | DECRETOS  |
|------------|---|
| 22/01/1942 | Decreto-lei nº 4.048: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| 30/01/1942 | Decreto-lei nº 4.073: Lei Orgânica do Ensino Industrial                   |
| 09/04/1942 | Decreto-lei nº 4.244: Lei Orgânica do Ensino Secundário                   |
| 28/12/1943 | Decreto-lei nº 6.141: Lei Orgânica do Ensino Comercial                    |
| 02/01/1946 | Decreto-lei nº 8.529: Lei Orgânica do Ensino Primário                     |
| 02/01/1946 | Decreto-lei nº 8.530: Lei Orgânica do Ensino Normal                       |
| 10/01/1946 | Decreto-lei nº 8.621: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  |
| 20/08/1946 | Decreto-lei nº 9.613: Lei Orgânica do Ensino Agrícola                     |

Fonte: adaptado de Oliveira (1960).

A estrutura da educação básica derivada das “Leis Orgânicas do Ensino”, que davam acesso à universidade pode ser configurada com base no seguinte quadro:

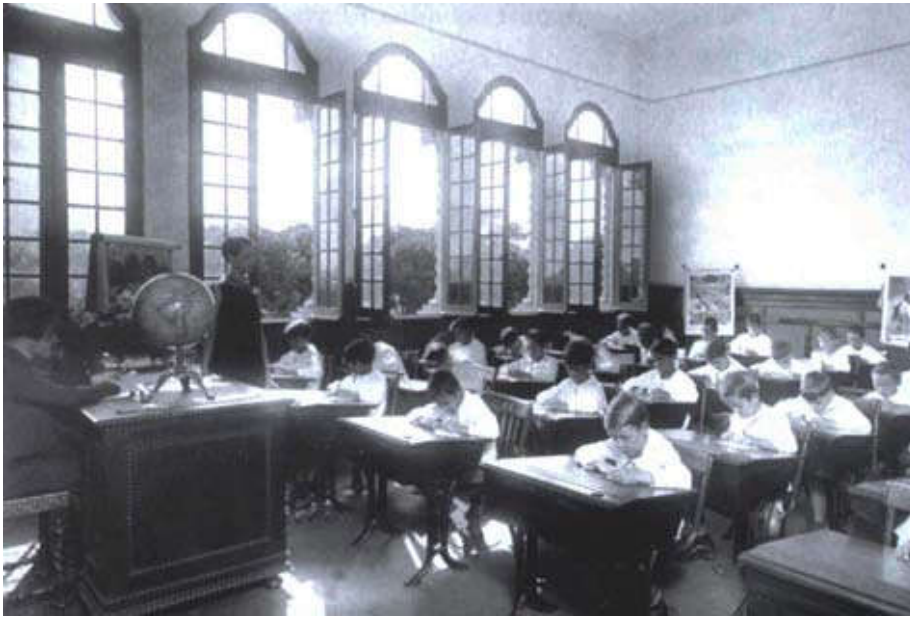
**Quadro 20** Leis Orgânicas do ensino primário e secundário.



Fonte: adaptado de Oliveira (1960).

A Reforma Capanema, no tocante ao ensino secundário, diferia da Reforma Francisco Campos na medida em que subdividiu o ensino médio de segundo ciclo somente em científico e clássico, pois o ensino médio, que anteriormente era de três cursos (complementares para Medicina, Direito e Engenharia), passou a ser de dois com apenas três séries cada um. Além disso, segundo Otaíza Romanelli (1986), a Reforma Capanema não rompeu com “a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (ROMANELLI, 1986, p. 157), isto é, a escola de ensino básico continuava sendo elitista e para poucos porque era a antessala dos cursos universitários. Ou como afirmou Anísio Teixeira (1976):

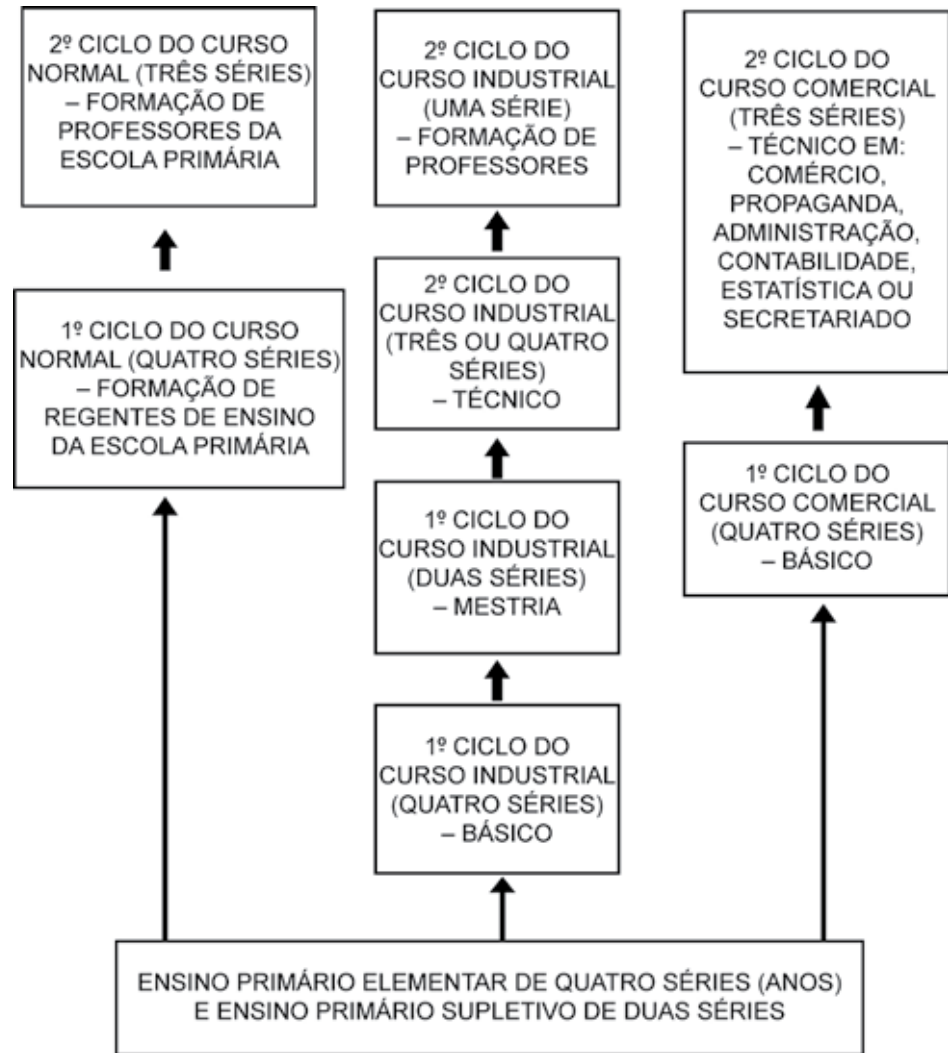
a escola primária e a Escola Normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes médias e superiores, dormitava, esquecido, o povo (TEIXEIRA, 1976, p. 273).



**Figura 20** Escola pública durante a década de 1930.

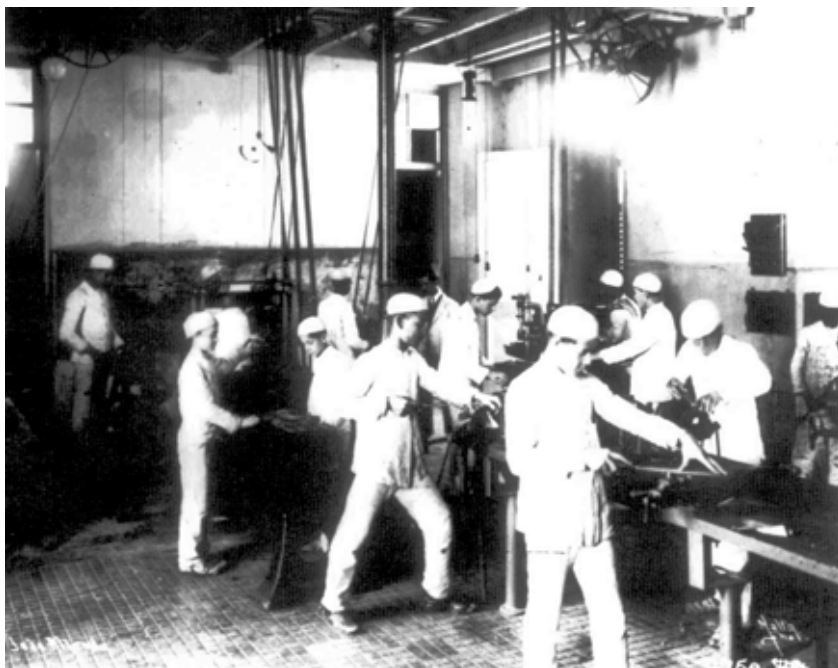
Mas a grande novidade das “Leis Orgânicas do Ensino” foi ter consagrado a dualidade entre educação propedêutica e instrução para o mundo do trabalho, isto é, a divisão da educação segundo a extração social dos alunos. O quadro a seguir explicita, por exemplo, a disposição da estrutura da educação profissional do Curso Normal (formação de professores), do Curso Industrial e do Curso Comercial:

**Quadro 21** Leis Orgânicas do ensino profissional (Normal, Industrial e Comercial).



Fonte: adaptado de Oliveira (1960).

Exceto o Curso Normal, os outros dois estavam condenados ao fracasso. O processo acelerado de modernização autoritária do capitalismo brasileiro em curso necessitava da formação de mão de obra especializada em grande quantidade e de forma rápida. No entanto, era longa a duração dos cursos concebidos pelas Leis Orgânicas, o que contrastava com a exigência dos setores produtivos estatais e privados da economia em expansão. O exemplo típico foi o Curso Industrial, no qual o aluno poderia levar mais de seis anos para se formar. Foi por essa razão que, mais tarde, a burguesia industrial ascendente apresentaria uma proposta alternativa de formação profissional qualificada, tal como veremos mais adiante.



**Figura 21** Ensino técnico durante as primeiras décadas do século XX.

Além disso, a dualidade do sistema educacional imposta pelas “Leis Orgânicas do Ensino”, coerente com a lógica condicionada pela origem social dos alunos, vetava o acesso ao ensino superior àqueles que eram egressos dos cursos profissionais. Portanto, os bacharelados em Medicina, Direito e Engenharia continuavam facultados apenas aos concluintes dos cursos propedêuticos, ou seja, eles eram reservados para os jovens das camadas médias urbanas altas e para os das elites econômicas e políticas que haviam cursado o científico e o clássico do ensino médio do 2º ciclo e, por conseguinte, acumulado um “capital cultural escolar” maior. A interdição que impedia a passagem do ensino profissional para o propedêutico e permitia o acesso aos cursos universitários apenas pelos filhos das elites somente foi revogada no início da década de 1950, durante o segundo período de Getúlio Vargas no governo (1951-1954). Em 1953, com a aprovação da Lei nº 1.821, que dispunha sobre o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, ficava revogada, por exemplo, a proibição de um aluno egresso do ensino profissional industrial prestar o vestibular para o curso de Engenharia.

Para além dos cursos profissionalizantes criados pelas “Leis Orgânicas do Ensino”, a recém-formada burguesia industrial também passou a reivindicar escolas de formação dos trabalhadores que fossem mais céleres na qualificação profissional que aquelas concebidas pelas Reformas Capanema. Assim, para atender a demanda por mão de obra com qualificação profissional exigida pela sociedade urbano-industrial que se modernizava de forma acelerada, o governo possibilitou a criação de um sistema de ensino técnico paralelo, mantido pelos

sindicatos patronais, que formasse os trabalhadores de acordo com as necessidades imediatas dos vários ramos econômicos da indústria e do comércio.



**Figura 22** Escola de formação de trabalhadores durante o Estado Novo (1937-1945).

Desse modo, em 1942, foi publicado o Decreto-lei nº 4.048 que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Quatro anos depois, criava-se, por meio do Decreto-lei nº 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Assim, o chamado “Sistema S” logo se transformaria na maior rede de escolas profissionais do Brasil, pois a lógica do processo de modernização acelerada e autoritária do capitalismo brasileiro assim determinava. Para Romanelli (1986, p. 169), “as escolas de aprendizagem (profissional) acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares”.

Com a dualidade das escolas segundo as classes sociais, o binômio educacional baseado no elitismo e na exclusão mantinha-se com o traço distintivo que sempre caracterizou a história da educação brasileira. E mais: o Estado Novo, coerente com os regimes políticos ditatórios da época, transformou a escola em um aparelho de reprodução da ideologia dominante no âmbito do governo, pois exigia que o ensino secundário propagasse uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista.

## 2.5 Considerações finais

A universalização da rede nacional de escolas públicas no Brasil não foi fruto da ação política de uma burguesia liberal clássica da estirpe, por exemplo,

daquela que empalmou o poder por meio da Revolução Francesa durante o século XVIII. Nesse padrão de revolução burguesa, as camadas médias e o proletariado tiveram participação na construção do Estado nacional e parte de suas reivindicações político-sociais atendidas. Aqui foi o contrário. A sua gênese está diretamente relacionada com certo tipo de revolução burguesa que se manifesta na periferia do sistema capitalista mundial, ou seja, nos países dependentes e subdesenvolvidos. Florestan Fernandes (1981) defendeu a tese de que no Brasil a revolução burguesa assumiu “o modelo autocrático-burguês de transformação do capitalismo”. Para viabilizar o “ciclo econômico da industrialização intensiva”, a autocracia burguesa no Brasil foi obrigada a desenvolver três formas de ações interligadas e simultâneas:

1) estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma “revolução democrático-burguesa”); e 3) transformar o Estado em instrumento exclusivo de poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político (FERNANDES, 1981, p. 217 et seq).

Mas a defesa da tese que advoga o caráter autoritário da revolução burguesa no Brasil não tem o objetivo de negar que entre nós também existiram tendências políticas que se expressaram por meio de um radicalismo democrático, como aquelas filiadas às tradições clássicas do liberalismo dos séculos XVIII e XIX. Um exemplo desse tipo de manifestação no campo educacional foi a publicação, em 1932, do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. A plêiade de intelectuais que o assinou – entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme – reivindicava, tal como já foi afirmado,

a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham, uma educação comum, igual para todos (AZEVEDO et al., 1960b, p. 115).

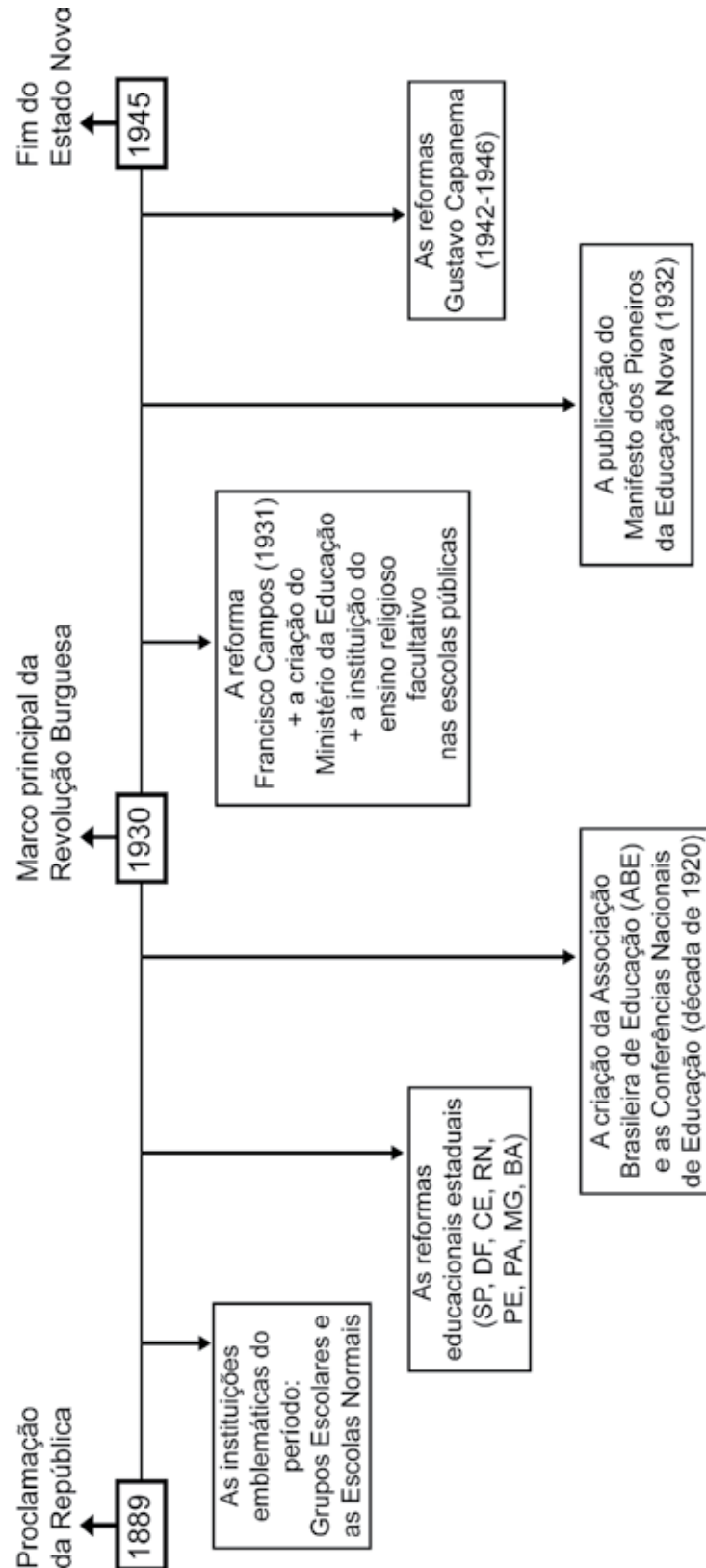
O movimento da Escola Nova, aqui, na periferia do sistema capitalista mundial, essencialmente se caracterizou por preconizar a universalização do ensino público obrigatório para todos; lá, nos países centrais, a exemplo dos EUA, o berço das ideias pedagógicas que embalsamaram o movimento, a proposta inicial era a de “oxigenar” a rede nacional de *high school* que se organizava com base numa concepção tradicional e conservadora da educação.

Mas a escola pública obrigatória de 9 anos reivindicada pelos chamados “pioneiros da escola nova” somente conseguiu se concretizar 70 anos depois do Manifesto de 1932. Ainda assim, essa instituição pública de ensino fundamental,



destinada aos filhos das classes populares, até agora não foi capaz de assegurar uma educação no mesmo nível daquela que está assegurada aos filhos das elites econômicas e políticas que governam o Brasil secularmente.

**Quadro 22** Os principais acontecimentos educacionais republicanos (1889-1945).



## **2.6 Estudos complementares**

### 2.6.1 Saiba mais

Para saber mais, leia o artigo:

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, 2007.



# **UNIDADE 3**

Educação Brasileira na República – 1945-2000



### 3.1 Primeiras palavras

O processo revolucionário burguês autocrático brasileiro – a modernização socioeconômica imposta de cima para baixo – atingiu sua culminância durante o período do chamado “milagre econômico” (1968-1973), ocorrido durante o regime militar. Foi nesse contexto de modernização acelerada das relações capitalistas de produção, no qual o Brasil se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, que se realizou a expansão quantitativa da escola do ensino fundamental. Ou seja, foi tardiamente que o Brasil começou a deixar de ser uma sociedade “sem escolas” para as classes populares, processo este que teve início na década de 1970. E mesmo com esse atraso secular, trata-se, ainda, de um processo inconcluso.

Não há contradição no fato de que foi um regime político republicano autoritário o responsável pela realização da expansão quantitativa da escola pública primária. A história da sociedade brasileira é fortemente marcada pelos largos períodos de autoritarismo e exclusão popular na participação das decisões políticas. Assim, a modernização autoritária pela qual passou o Brasil ao longo do século XX foi, efetivamente, concebida pelas elites governantes obedecendo a uma lógica presidida por um duplo sentido: as tomadas de decisões políticas foram sempre “de cima para baixo” e realizadas na perspectiva da reprodução dos seus próprios interesses de classe, tal como se manifesta desde o fim do período colonial ocorrido em 1822.

Portanto, a adoção de um sistema nacional de educação calcado na primazia da quantidade foi uma medida que, mais uma vez, não fugiu à regra geral da lógica que presidiu a história da sociedade brasileira, mas apenas confirmou esse rasgo marcante da nossa formação social. Nesse sentido, é emblemático o fato de que a Lei nº 5.692/71, que instituiu o ensino fundamental gratuito de oito anos, foi adotada durante a vigência do governo do general-presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), governo este que representou o período de maior repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana. É importante considerarmos, no entanto, que a expansão escolar era reivindicada pelas classes populares desde décadas anteriores, conforme tratamos anteriormente. A partir de 1930, começou a ocorrer maior demanda por educação, já que houve um desequilíbrio entre o número de escolas existentes e as necessidades surgidas com a urbanização e a industrialização do Brasil. Entretanto, esse problema não foi equacionado nem mesmo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, promulgada no auge do período nacional-populista (1945-1964). Coube, assim, a um governo autoritário duplicar a escolaridade obrigatória de oito séries para todas as crianças de 7 a 14 anos.

Entretanto, a expansão quantitativa da escola pública obrigatória de oito séries não se realizou por meio de uma educação fundamentada nos conhecimentos clássicos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, se, por um lado, começava a ser resolvido o problema da expansão quantitativa referente ao acesso à escola pública obrigatória, por outro, essa mesma escola pública, frequentada majoritariamente pelos filhos das classes populares, caracterizava-se por ser uma instituição de ensino esvaziada de sua própria essência: a educação plasmada pelos conhecimentos clássicos e universais. Isso porque a escola pública, desde então, vem caracterizando-se pelo vazio de conteúdos, pela ineficiência na transmissão dos conhecimentos essenciais à formação dessas crianças brasileiras. Basta observarmos os índices auferidos nas próprias avaliações implementadas pelos governos.

### **3.2 Problematizando o tema**

Nesta unidade trataremos da relação que se estabeleceu entre a consolidação da sociedade urbano-industrial no Brasil e a educação, cuja periodização está delimitada de 1945 até as reformas educacionais da década de 1990. O leitor deve prestar atenção nas seguintes questões: as reformas educacionais outorgadas por Gustavo Capanema no transcurso da ditadura do Estado Novo (1937-1945) e a distinção que as Leis Orgânicas do Ensino introduziram entre educação propedêutica para o ensino superior e a instrução para o trabalho.

Além disso, a unidade também abordará a história da educação brasileira entre 1945 e o golpe de Estado de 1964, ou seja, o interregno denominado pela historiografia de “nacional-populismo”. Nesse tópico, vamos estudar as seguintes problemáticas educacionais: o novo embate ideológico entre os partidários da escola de Estado, pública, laica e para todos e os defensores da escola particular subvencionada com verbas públicas e contra a educação leiga; a aprovação da primeira LDB da nossa história educacional; o advento dos círculos de cultura popular e o método de alfabetização de adultos criados por Paulo Freire; as duas reformas educacionais impostas pela ditadura militar em 1968 (universitária) e 1971 (do ensino de 1º e 2º graus); e o caráter tecnicista implementado pelas políticas educacionais dos militares.

Além desses tópicos, também abordaremos as políticas educacionais adotadas após a ditadura militar. A esse respeito, dois episódios da história da educação são relevantes: as políticas educacionais levadas a cabo pelas oposições ao regime militar ainda na primeira metade da década de 1980 e as reformas educacionais neoliberais impostas, durante a década de 1990, pelas agências multilaterais do sistema capitalista mundial, como o Banco Mundial e o FMI.

### 3.3 O nacional-populismo e a educação

#### 3.3.1 As disputas ideológicas e o Projeto de LDB (1948-1961)

A ditadura do Estado Novo (1937-1945) instituída por Getúlio Vargas não conseguiu sobreviver ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conflito que custou 55 milhões de vidas e fez da ex-União Soviética o país com o maior número de perdas humanas: foram mais de 20 milhões de mortos. Com a derrota do nazifascismo no plano internacional, Getúlio Vargas foi deposto e, como consequência, processou-se a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, instalada em fevereiro de 1946, com a função de estabelecer o Estado de direito democrático. Em setembro do mesmo ano era promulgada a quinta Constituição da história do Brasil. A Carta de 1946, promulgada após a ditadura varguista, estabelecia, no seu Artigo 5º, Inciso XV, Letra “d”, que a União legislaria sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2001d, p. 64).

Contudo, o processo de aprovação do texto infraconstitucional, que tinha como objetivo traçar as diretrizes da educação nacional, estendeu-se por um longo período de discussão no âmbito do Congresso Nacional, apesar do atraso educacional do Brasil. Dessa feita, o ponto da discórdia era a disputa que se travava entre escola pública e escola privada. Durante 13 anos, de 1948 a 1961, instaurou-se o segundo tempo da disputa entre os defensores da escola pública e laica e os partidários das escolas particulares e confessionais. De um lado, encontravam-se os liberais remanescentes do “Manifesto de 1932”, mais uma vez liderados por Fernando de Azevedo, em aliança com intelectuais de esquerda, cujo maior expoente foi Florestan Fernandes, e do outro, a Igreja Católica e os setores conservadores da União Democrática Nacional (UDN), o partido político da aristocracia agrária.





**Figura 23** Escola pública durante a década de 1950.

O conflito ideológico estabeleceu-se novamente porque o projeto de lei enviado ao Congresso Nacional pelo ministro da educação Clemente Mariani, em 1948, tinha um caráter laicista-liberal. É necessário compreender também que o caráter ideológico assumido por essa questão deveu-se à política internacional que gerou bipolaridade entre dois sistemas políticos mundiais antagônicos: capitalismo *versus* socialismo. Assim, no Brasil, a Igreja e os conservadores reagiram contra o projeto Mariani e passaram a fazer pressão para que a matéria não fosse aprovada na Câmara dos Deputados, mesmo com a Constituição de 1946 tendo assegurado, pelo Inciso V do Artigo 168, que o ensino religioso constituiria “disciplina dos horários das escolas oficiais” (BRASIL, 2001d, p. 108). Em 1958, o líder da UDN, deputado Carlos Lacerda, apresentava um projeto substitutivo àquele de 1948, cujo conteúdo traduzia os interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários das escolas particulares confessionais e leigas. Os defensores da escola pública e laica passaram, então, a se mobilizar em âmbito nacional e desencadearam a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, que culminou, em 1958, com a publicação do *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*. O “Manifesto de 1959”, como ficou conhecido, fazia uma veemente defesa da escola de Estado, pública e laica como a única instituição de ensino capaz de superar as mazelas da educação nacional e de ajudar a produzir o “progresso científico e técnico necessário para o desenvolvimento econômico” da sociedade brasileira (AZEVEDO et al., 1960a, p. 19).



**Figura 24** Anísio Teixeira.

A primeira LDB da história da educação brasileira, depois de 13 anos e muita disputa ideológica, foi aprovada em dezembro de 1961 e entrou em vigor no ano seguinte. Contudo, além da institucionalização do Conselho Federal de Educação, do fim da discriminação entre a educação propedêutica e a profissional e da elaboração periódica do Plano Nacional de Educação, a Lei nº 4.024 manteve intacta a estrutura dos diferentes graus e ramos da educação nacional instituídos pelas “Leis Orgânicas do Ensino” iniciadas no ministério de Gustavo Capanema (BRASIL, 1960). Dois importantes protagonistas da disputa política que se travou durante a década de 1950 em torno da educação brasileira avaliaram o significado histórico da LDB/61. O liberal progressista Anísio Teixeira fez a seguinte consideração:

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança (TEIXEIRA, 1962, p. 222).

Já o sociólogo e militante de esquerda Florestan Fernandes foi radical ao afirmar que

os resultados da nossa análise não comportam nenhuma complacência em relação ao projeto de lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Câmara Federal deu sua aprovação a uma peça monstruosa. Podemos avaliá-la em três planos: 1º) técnico, quanto às questões de ensino; 2º) administrativo, quanto à administração e à direção do sistema nacional de ensino;

3º) político, quanto à orientação seguida pelo Estado republicano no incentivo e na difusão do ensino. Os três planos se interpenetram de tal forma, que tivemos de examiná-los conjuntamente, por várias vezes, na apreciação de questões distintas. Todavia, em cada passo se estabelecia e repetia a mesma evidência: o projeto de lei é insustentável, porque padece de falhas substanciais e insanáveis em todos os planos (FERNANDES, 1960, p. 303-304).

Apesar de estarem situados em tendências ideológicas distintas, tanto Anísio como Florestan chegaram a um entendimento comum: a LDB/61 estava muito aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições modernizadoras da lógica capitalista imposta à sociedade brasileira a partir de 1930 porque mantinha, em essência, a estrutura de ensino herdada das “Leis Orgânicas” aprovadas durante o Estado Novo. Em síntese: a Lei nº 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial.

Mas essa situação educacional vigente no Brasil da segunda metade do século XX teve em Paulo Freire um crítico contundente. Em 1961, o grande educador brasileiro publicava o artigo “Escola primária no Brasil” no qual afirmava: “De uma primeira aproximação que dela [escola primária] tenhamos, resulta a constatação de sua insuficiência quantitativa e de sua dolorosa inadequacidade faseológica” (FREIRE, 1961, p. 20).

Justificando com números a sua assertiva, o autor voltava ao século XIX mostrando um quadro desolador que ilustra a estatística que citei anteriormente. Ele assinala que em 1839, no Espírito Santo, para uma população de 43.000 pessoas havia apenas sete escolas. O Recife, à mesma época, possuía sete escolas primárias, um Liceu e duas escolas de latim. Quanto ao Rio de Janeiro, capital do Império, a situação não era das melhores: tinha 28 escolas, com aproximadamente 1.000 alunos. Isso no que diz respeito à “insuficiência quantitativa”. Já no tocante à “inadequacidade” dessa pouca escola, afirmava o educador pernambucano:

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. [...] é uma escola que não infunde esperança. Além da reprovação em massa [...] a milhares de meninos cedo antecipados em homens [...] se dão leituras em que se fala de viagens à “fazenda do tio Mário, onde vamos passar as férias”, viajando de trem e de barco e em cujo percurso “mamãe e papai conversam, Ângela e Cármen lêem revistas infantis. E eu estou na janela gozando a viagem” (FREIRE, 1961, p. 21-24).

Em síntese, para Paulo Freire a sociedade brasileira ainda não havia resolvido as duas dimensões básicas de qualquer sistema nacional de educação: a

expansão quantitativa da escola pública obrigatória para todas as crianças em idade escolar e a qualidade dos conhecimentos escolares que eram oferecidos às crianças. Pior ainda, para ele, no âmbito das poucas escolas existentes, prevalecia uma concepção de ensino-aprendizagem baseada em conteúdos pedagógicos que estavam totalmente desassociados da realidade socioeconômica concreta vivida pela sociedade brasileira de então.

### 3.3.2 O movimento de educação popular e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire

No interregno histórico compreendido entre a queda do Estado Novo (1945) e o golpe militar de 1964, a revolução burguesa brasileira em curso viveu um impasse. Melhor: o processo de transformação urbano-industrial da sociedade brasileira, imposto de cima para baixo, atravessou um período de crise de hegemonia no seio das elites econômicas que controlavam o Estado nacional. Assim, durante quase 20 anos, as classes dominantes dividiram-se, basicamente, em duas tendências políticas opostas. As divergências estabeleceram-se em decorrência da falta de consenso quanto aos rumos que o processo de modernização capitalista, em curso desde 1930, deveria assumir. Os embates ideológicos entre as duas tendências manifestaram-se em vários episódios que se sucederam entre 1945 e 1964, a saber: o suicídio de Getúlio Vargas, em 1954, a tentativa de impedir a posse de Juscelino Kubitschek à presidência da República, em 1955, a renúncia do presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, a reação militar contra a posse do eleito vice-presidente João Goulart, em setembro de 1961 e o próprio golpe de Estado implementado pela aliança empresarial-militar, em 1964.



**Figura 25** Paulo Freire.

A dissensão entre os dois blocos sociopolíticos explicitava-se por meio de projetos distintos quanto ao desenvolvimento do capitalismo nacional. De um lado estavam os setores socioeconômicos partidários da lógica que combinava “restauração” e “renovação” no transcurso do desenvolvimento autoritário do capitalismo, isto é, restauravam elementos econômicos da velha ordem social agrária, como o latifúndio improdutivo, no âmbito da renovada sociedade industrial brasileira. Além disso, propugnavam por um alinhamento econômico e político automático com o imperialismo norte-americano, que do ponto de vista político-partidário, alinhavam-se à União Democrática Nacional (UDN). Do outro encontravam-se as frações que sustentavam o projeto político baseado em um processo de modernização capitalista da sociedade brasileira rompendo com as estruturas econômicas herdadas do passado colonial. Para elas, o desenvolvimento capitalista deveria ter um caráter autóctone baseado na política de substituição das importações industriais. E mais, resistiam em estabelecer uma aliança com o imperialismo norte-americano e defendiam uma aliança estratégica com o proletariado industrial e com a massa difusa dos trabalhadores rurais. Esse bloco expressava-se por meio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e do Partido Social Democrático (PSD), principalmente. O primeiro bloco foi denominado de “entreguista”, e o segundo de “populista”.

Foi nesse contexto de transformações econômicas e crises políticas que o pernambucano Paulo Freire desenvolveu a sua “pedagogia do oprimido”. Para ele, a transição de uma “sociedade fechada” (agrária) para uma “sociedade aberta” (urbano-industrial) demandava, necessariamente, a erradicação do analfabetismo, pois a condição de existência do analfabeto implicava a manifestação de uma consciência ingênua em relação ao mundo circundante e, por conseguinte, reprodutora do velho *status quo* societário agrário. Era, portanto, necessário libertar o homem que vivia preso na “sociedade fechada” por meio do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A consciência crítica transitiva, alcançada por meio do conhecimento, tornaria possível viabilizar a “sociedade aberta”, isto é, a sociedade democrática. Assim, consciência crítica e sociedade democrática constituiriam-se nas duas condições fundamentais para que o homem fosse sujeito ativo de sua própria história. Em síntese: a conjugação da liberdade, possibilitada pela “sociedade aberta”, com o fazer histórico consciente humanizaria o próprio homem. Mas a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, segundo Paulo Freire (1978), não ocorreria naturalmente, mas sim mediante o trabalho desenvolvido no âmbito da educação. Nesse sentido, compreende-se o caráter político do seu método de alfabetização, tal como podemos ler na obra *Educação como prática da liberdade*.

O método de alfabetização criado por Paulo Freire estava baseado nos chamados “círculos de cultura popular”. Os círculos reuniam, por exemplo, os adultos de uma determinada comunidade rural e processavam um amplo debate sobre as condições de vida, de trabalho e dos elementos culturais que se manifestavam no cotidiano daquela população. Assim, com base nas histórias contadas pelos próprios moradores da comunidade, o educador ia recolhendo ao longo das discussões as palavras mais significativas e representativas da cultura local, e era esse vocabulário popular que servia de referência para a conquista da linguagem escrita por parte dos alfabetizandos. Portanto, as “palavras geradoras”, de uso corrente na linguagem usada no dia a dia das pessoas, eram carregadas de experiências culturais vividas pelos próprios sujeitos do processo de aprendizagem do idioma falado. Tomemos como exemplo a “palavra geradora” tijolo. Essa palavra, uma vez definida no círculo de cultura, era trabalhada com a finalidade de alfabetização da seguinte forma:

A) decomposição silábica:

ta – te – ti – to – tu

ja – je – ji – jo – ju

la – le – li – lo – lu

B) composição de palavras a partir de junção das sílabas como:

lata; tatu; tigela; etc.

A propósito dessa palavra geradora, o autor relatou o caso de um homem que nos primeiros dias de contato com o método de alfabetização formulou a seguinte frase, que emocionou a todos: “tu já lê’, que seria em bom português: tu já lê’s” (FREIRE, 1978, p. 118). Portanto, os alfabetizandos passaram a dominar as sílabas e as letras das palavras que para eles tinham significados concretos, pois os seus sentidos já eram de conhecimento em função do cotidiano de suas vidas. Concebido dessa forma, o método freiriano não separava alfabetização de consciência política.



**Figura 26** Escola pública para as classes populares durante a década de 1960.

Inserido em um amplo movimento social que reivindicava “reformas de base” (agrária, universitária e controle sobre as remessas de lucros das multinacionais), o movimento de educação popular desencadeado por Paulo Freire, apoiado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelos sindicatos dos trabalhadores, gerou ampla repercussão na política nacional, de tal forma que o governo João Goulart convidou o educador a amplificar nacionalmente a sua experiência pedagógica com financiamento do MEC. Desse modo, as experiências pedagógicas dos círculos de cultura popular, principalmente no Nordeste, despertaram reações nos setores oligárquicos da sociedade brasileira de então. E o motivo era simples de ser compreendido. A Constituição de 1946, no seu Artigo 132, proibia o direito de voto aos brasileiros analfabetos, ou seja, eles não eram considerados cidadãos plenos pela República. Assim, segundo os setores politicamente conservadores, o processo de alfabetização em massa das classes subalternas poderia fortalecer ainda mais o bloco nacional-populista que governava o país. O quadro que se segue apresenta a relação entre população, analfabetos e eleitores, em 1960:

**Quadro 23** População brasileira com idade adulta em 1960.

| População com 18 anos ou mais | Analfabetos com mais de 15 anos | Eleitores registrados |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| 34,5 milhões                  | 15,8 milhões                    | 15,5 milhões          |

Fonte: adaptado de Weffort (1978) e Romanelli (1986).

Para uma sociedade que já tinha 45% de sua população, de um total de 70,9 milhões de habitantes, vivendo nos centros urbanos, a massa de excluídos do poder de decidir os destinos políticos do país era muito grande, ou seja, era superior ao número de eleitores inscritos, tal como indica o quadro citado. Contudo,

para as elites beneficiadas pelos antigos privilégios sociais, as classes populares deveriam continuar a exercer um papel de subordinação no âmbito da sociedade brasileira. Era por isso que a eficácia do método freiriano de alfabetização assustava os segmentos reacionários da sociedade brasileira. As elites ainda estabeleciam a velha relação existente entre saber e poder, ou seja, os direitos políticos, entre eles o voto, só poderiam ser exercidos por quem detivesse o saber, no caso, o saber derivado da educação escolar. A experiência realizada em 1962 na cidade de Angicos (RN), por exemplo, alfabetizou em apenas 45 dias 300 trabalhadores rurais (WEFFORT, 1978). Ao contrário da concepção de sociedade autoritária defendida por frações das elites que propugnavam pela “domesticação” do povo, a “pedagogia do oprimido” proposta por Paulo Freire defendia a educação do povo como a verdadeira prática da liberdade. Portanto, se a campanha de alfabetização desencadeada por Paulo Freire fosse praticada em todo o país, o resultado teria possibilitado que um grande contingente dos milhões de analfabetos passasse para a condição de eleitores. Mas a experiência dos círculos de cultura popular que, além de ter sido um método nascido genuinamente das condições históricas brasileiras, pode ser classificada como a mais radical das iniciativas educacionais do século XX, foi abortada pelo golpe de Estado de 1964.

### **3.4 A ditadura militar e o pensamento tecnocrático na educação**

#### **3.4.1 Golpe militar de 1964, tecnocracia e educação**

A data de 31 de março de 1964 representa a mudança institucional mais grave da história do Brasil na segunda metade do século XX. Ela mudou radicalmente o curso do processo político da redemocratização que o Brasil vivia desde 1945. Mas qual foi o seu significado? A aliança empresarial-militar que golpeou a ordem institucional implantada após 1946 não propugnava alterar a essência do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro que se iniciara em 1930. Para os golpistas, o Estado nacional continuaria a ser o demiurgo (criador) de uma sociedade urbano-industrial moderna. Mas as elites econômicas, políticas e militares, que depuseram o governo do presidente João Goulart (1961-1964), não aceitavam os pressupostos ideológicos da política nacional-populista levada a cabo pelo Estado brasileiro desde a chamada “Era Vargas” (1930-1945). Em outras palavras: os dois blocos defendiam a continuidade do capitalismo, porém com pressupostos e perspectivas distintas, pois o bloco nacional-populista empenhava-se no aprofundamento das liberdades políticas visando incorporar os amplos setores populares.





**Figura 27** Os principais protagonistas do golpe de Estado de 1964.

A questão que se colocava para as forças que romperam com a legalidade democrática, organizadas pela UDN principalmente, era a seguinte: para elas, as classes subalternas, lideradas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto internacional da “Guerra Fria” (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista, pois para esses setores da direita política todas as reivindicações dos trabalhadores eram identificadas como “comunismo”, “revolução” e “subversão”. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia sido inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos “de baixo”.

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional no sentido de acelerar o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no centro das decisões nacionais, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na

lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil. Foi assim que o Estado com grande poder de ordenação da sociedade civil assumiu uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica como único mecanismo político válido para a consolidação da revolução burguesa que havia se iniciado depois de 1930.



**Figura 28** O general-presidente Arthur da Costa e Silva e um estudante do ensino primário.

Portanto, partimos do pressuposto de que seria impossível a compreensão do sentido mais geral das reformas educacionais postas em prática durante a ditadura militar sem antes analisarmos, mesmo que minimamente, o significado estrutural do modelo econômico concebido pela tecnocracia que se colocou a serviço dos governos dos generais-presidentes. Por consequência, defendemos a tese de que a política educacional do período entre 1964 e 1985 estava, em última instância, vinculada organicamente ao modelo econômico que acelerou de forma autoritária

o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Ainda mais, foram reformas educacionais que estavam inseridas em um contexto histórico de transição entre uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930.

### 3.4.2 As reformas educacionais da ditadura militar

Na esteira desse processo de modernização capitalista pela via autoritária, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei nº 5.540 que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei nº 5.692 que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus. Ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática com o objetivo de viabilizar o *slogan* “Brasil Grande Potência”. A concepção tecnicista da educação ficou explícita na exposição de motivos que o coronel Jarbas Passarinho fez, na condição de ministro da educação, ao general-presidente Emílio Garrastazu Médici quando encaminhou o anteprojeto da Lei nº 5.692/1971. No referido documento, Jarbas Passarinho (1971) assim se posicionou em relação ao caráter marcadamente profissionalizante que a educação de 1º e 2º graus assumiria:

Ao fim da adolescência, todos devem exigir condições de qualificação que lhes permita ingressar na força de trabalho, pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo (PASSARINHO, 1971, p. 18).

Assim, o sistema nacional de educação engendrado pelas reformas educacionais da ditadura militar (Reforma Universitária de 1968 e reforma da escola de educação básica) pode ser sumariado da seguinte forma:

1) Ensino de 1º grau de oito séries obrigatórias (reunião das antigas quatro séries obrigatórias com as quatro séries do antigo curso ginasial): cumprimento da obrigatoriedade escolar na faixa etária de 7 a 14 anos, nas capitais e nos grandes centros urbanos (“Operação Escola”); assistência ao educando (alimentação, serviços de saúde, material escolar, etc.).

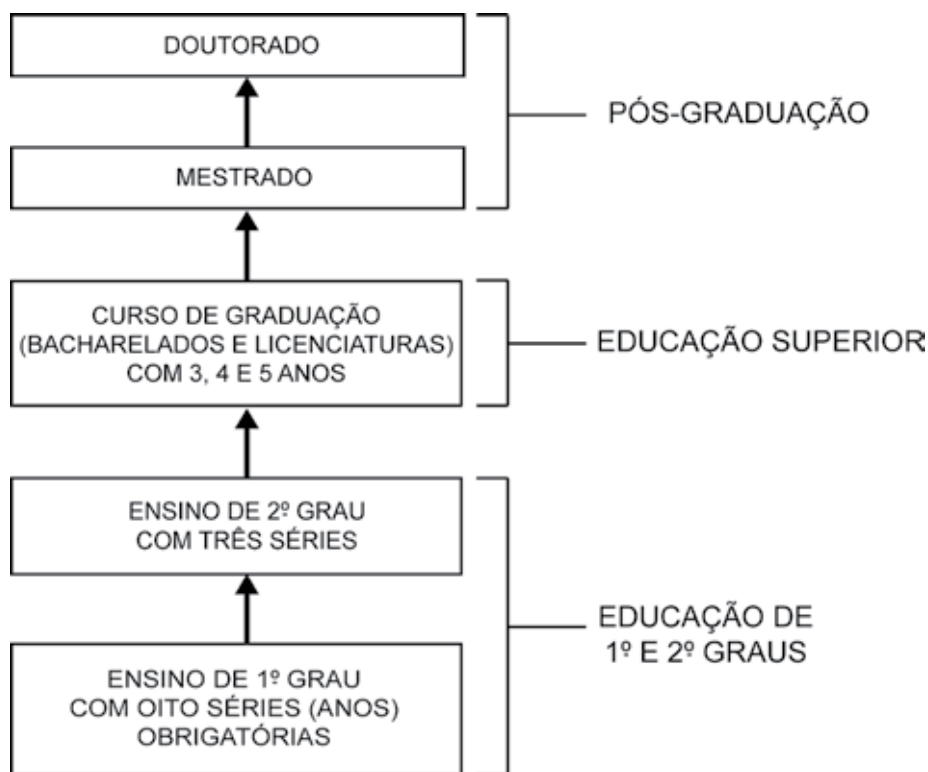
2) Ensino de 2º grau (educação escolar facultativa de três séries): a reformulação do ensino ginasial, de modo que ele viesse a constituir com o nível primário um sistema fundamental contínuo, capaz de atender à elevação dos padrões qualitativos, assegurando formação básica ao educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após treinamento intensivo e rápido

para o trabalho. Elevação do nível do pessoal docente, técnico e administrativo, notadamente nas áreas do ensino mais relacionado com o desenvolvimento.

3) Educação Superior: ampliação das matrículas, especialmente nas modalidades profissionais consideradas prioritárias pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento econômico nacional (“Operação-Produtividade”). Intensificação da pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, a fim de formar pessoal docente para o próprio ensino superior, bem como proporcionar recursos humanos com alto nível de qualificação para atender os interesses econômicos das empresas públicas e privadas.

O sistema nacional de educação após as reformas educacionais empreendidas pela ditadura militar pode ser configurado de acordo com o seguinte quadro:

**Quadro 24** Estrutura do Sistema Educacional criado pela ditadura militar.



Fonte: adaptado de Matos (1969) e Brasil (1971).

Mas é preciso lembrar que o sistema educacional estruturado pelo regime militar por meio das duas reformas setoriais, em muitos aspectos, era decorrente das propostas feitas pelas tendências políticas democráticas da sociedade durante o período pré-64. Ou seja, após o golpe de Estado, os militares incorporaram algumas daquelas demandas, como a expansão quantitativa da escola pública de ensino fundamental, e deram a elas um cunho autoritário na medida em que atendia a iniciativa privada e imprimia uma concepção técnica à educação.

Portanto, a ditadura militar, com as duas reformas (1968 e 1971), subordinou a política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), independentemente da distribuição da renda nacional. Assim, na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema de ideias dogmaticamente organizado que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação. A tecnocracia brasileira era filiada ideologicamente aos ditames emanados da “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA) e, portanto, afeita às teorias aplicadas à educação desenvolvidas por Theodore W. Schultz (1902-1998). Para ele, a “instrução e a educação” constituíam-se, antes de tudo, em valores sociais de caráter econômico. Portanto, a “instrução/educação” era entendida como um “bem de consumo”, cuja principal propriedade consistia em ser “um bem permanente de longa duração”, por conseguinte, diferente de outras mercadorias consumidas pelos indivíduos durante as suas vidas (SCHULTZ, 1973, p. 24-25).

Entretanto, a política do regime militar, plasmada pela ideologia tecnicista, redundou também em fracassos, já que a educação pretendida como mecanismo de mudanças na formação de mão de obra e integrada ao sistema produtivo, na realidade, manteve altos índices de analfabetismo e profissionais marginalizados, desempregados. O quadro seguinte mostra a taxa de analfabetismo no Brasil em 1970:

**Quadro 25** Analfabetismo em 1970.

| População com mais de 15 anos | Analfabetos com mais de 15 anos | Taxa de analfabetismo | População de 15 a 39 anos | Analfabetos de 15 a 39 anos | Taxa de analfabetismo |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 54.336.606                    | 17.936.887                      | 33,01%                | 35.954.488                | 9.911.744                   | 27,56%                |

Fonte: adaptado de Romanelli (1986).

Assim esses altos índices de analfabetismo contrastavam com o discurso tecnocrático da época sobre a eficiência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela ditadura militar em 1967 para se contrapor ao movimento de alfabetização organizado por Paulo Freire no período anterior ao golpe de Estado de 1964, ou seja, três anos depois da sua instituição, o MOBRAL revelava-se um fracasso como política educacional de erradicação do analfabetismo.

Além disso, o processo de expansão quantitativa que a educação obrigatória de oito anos sofreu após 1971 não foi acompanhado de medidas pedagógicas que, concomitantemente, garantissem a qualidade de ensino oferecido às crianças de 7 a 14 anos que frequentavam as escolas públicas de 1º grau. Entre os vários elementos econômicos e sociais que geravam precariedade no ensino da escola pública e obrigatória, uma merece destaque: a política de formação e remuneração dos professores. Oriundos do ensino superior noturno, os professores tinham uma formação que carecia tanto dos conhecimentos humanísticos mais gerais como daqueles referentes às disciplinas que ministravam. Além disso, estavam submetidos a uma brutal política de arrocho salarial.

Desse modo, a combinação entre formação profissional inadequada e rebaixamento salarial engendrou uma categoria social que não gozava de prestígio profissional porque se proletarizou econômica e culturalmente. Para reivindicar condições dignas de vida e de trabalho, os professores organizaram-se em associações e faziam greves por reajustes nos salários, que eram sistematicamente corroídos pela inflação. A título de exemplo, o Brasil possuía, em 1982, 899 mil professores de 1º grau, excluindo a zona rural da Região Norte, e a remuneração média mensal, levando em consideração o nível de instrução, era de 182,58 dólares. Essa conjugação de fatores criou uma categoria docente bem distinta daquela que o Brasil teve até 1960, e isso influenciou também na qualidade de ensino oferecida nas escolas públicas após 1971 (FERREIRA Jr. & BITTAR, 2006). Assim sendo, as crianças oriundas das classes populares passaram, cada vez mais, a ter o direito de acesso à escola pública, mas continuavam excluídas do conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade. Este ainda continuava sendo de aquisição quase que exclusivamente dos filhos das elites econômicas e políticas que frequentavam as escolas privadas do mesmo grau de ensino.

### 3.4.3 Movimento estudantil e luta armada no contexto da ditadura militar

A relação entre o movimento estudantil e as organizações revolucionárias de esquerda que praticaram a luta armada como forma de combate à ditadura militar (1964-1985) tornou-se mais orgânica depois da aprovação da Reforma Universitária de 1968.

No início, a rebelião estudantil estava mais associada à crise do ensino superior brasileiro que se manifestou após o salto da industrialização ocorrido nos anos 1950. O aumento da demanda por profissionais qualificados ampliou as expectativas das camadas médias urbanas, as quais tinham um reduzido acesso ao sistema de ensino superior existente. A universidade pública brasileira, por sua

vez, padecia de outros quatro grandes problemas: a) defasagem dos currículos e da qualificação do corpo docente – esta era determinada pela cátedra (cargo ocupado pelo professor titular); b) precariedade da infraestrutura dos laboratórios de pesquisa e de ensino; c) existência de uma estrutura acadêmica que conferia ao sistema universitário uma característica autoritária; d) elitismo, pois era destinada para poucos. Além disso, a crise agravou-se com a questão dos chamados “excedentes” (candidatos aprovados nos vestibulares, mas que não eram chamados para efetivarem as matrículas por causa da falta de vagas). Foi nesse contexto que os estudantes passaram a reivindicar, por meio das organizações estudantis, o aumento do número de vagas, mais verbas e democratização da universidade.



**Figura 29** Manifestação estudantil contra a Reforma Universitária de 1968.

As camadas médias urbanas, de modo geral, haviam apoiado o golpe de 1964. A instalação do regime militar, entretanto, frustrou suas expectativas sociais mediante a supressão das liberdades políticas e da crise econômica gerada pelo Plano de Ação Econômica do Governo, adotado durante o governo do general Castello Branco (1964-1967). Assim o movimento estudantil, influenciado pelas organizações de esquerda, transformou-se no desaguadouro das insatisfações dos jovens provenientes das classes médias urbanas e, portanto, o setor social mais mobilizado na luta contra a ditadura militar. Por outro lado, a conjuntura internacional reforçava o quadro de radicalismo político dos estudantes, principalmente influenciados pelos seguintes acontecimentos: a Revolução Cubana (1959), as derrotas militares norte-americanas durante a guerra do Vietnã (1959-1975), o movimento a favor dos direitos civis nos Estados Unidos (1955-1968), os movimentos de libertação colonial (principalmente na África) e as rebeliões estudantis que ocorriam na Europa (1968). Todos esses acontecimentos foram inspirados, de um modo ou de outro, por ideais socialistas, comunistas e libertárias.



**Figura 30** Manifestação estudantil contra a ditadura militar.

Após a Reforma Universitária de 1968, subsidiada pelo acordo MEC-USAID (Ministério da Educação – United States Agency for International Development), um grande contingente de estudantes aderiu às organizações de esquerda clandestinas que participavam da luta armada contra a ditadura militar. Para grande parte da esquerda brasileira, que vivia um processo de fragmentação desde a instauração da ditadura, a luta armada parecia ser a única via para a revolução socialista. Assim diversas organizações revolucionárias foram sendo criadas com base no recrutamento de quadros oriundos do movimento estudantil. Em São Paulo, por exemplo, cerca de 70% dos militantes da dissidência estudantil do Partido Comunista Brasileiro (PCB) foram incorporados aos quadros da Ação Libertadora Nacional (ALN). A ALN, fundada por Carlos Marighella, ex-militante do PCB, adotou a estratégia revolucionária centrada na tática do foquismo (focos de militantes armados espalhados pelo país) e da guerrilha urbana. A decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968, impulsionou outros agrupamentos oriundos de dissidências estudantis do PCB a também adotarem a tática do foquismo, como foi o caso do Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR-8), na Guanabara. Essas organizações acreditavam que as camadas populares, especialmente do campo, iriam aderir à estratégia da guerrilha e, com isso, a revolução socialista estaria desencadeada, o que não aconteceu, já que os estudantes que permaneceram no PCB adotaram ações de organizações de base para combater a ditadura militar.

Enfim, o movimento estudantil representou uma das grandes forças de oposição ao regime implantado após 1964, além de ter se tornado uma das principais frações das camadas médias urbanas a aderir às organizações de esquerda e, por conseguinte, a participar da luta armada como forma de combate à ditadura militar.



## 3.5 A educação após a ditadura militar

### 3.5.1 As lutas contra a ditadura militar e pela democratização da educação

Durante a ditadura (1964-1985), o Brasil transformou-se numa sociedade urbano-industrial. O Produto Interno Bruto (PIB) nacional, que em 1964 detinha o 49º lugar, na década de 1970 passou a ocupar a 8ª posição na lista dos países mais industrializados do mundo. Para se ter uma ideia do desenvolvimento industrial do Brasil durante o regime militar, basta analisar, por exemplo, a participação dos produtos manufaturados no valor total das exportações entre 1972 e 1984: eles representavam, em 1972, 36,1%; em 1978, 47,2%; e em 1984, 66,3% (SINGER, 2001, p. 110). Em 1980, a população brasileira já era composta por mais de 100 milhões de habitantes, dos quais mais de 70% habitavam os centros urbanos. Contudo, a modernização acelerada da economia brasileira foi feita com base no sacrifício das liberdades democráticas. Os governos dos generais-presidentes criaram o não Estado de direito democrático com os 17 Atos Institucionais (AIs) que decretaram, sendo o mais draconiano<sup>6</sup> deles o AI-5. A partir de sua vigência, a sociedade brasileira foi mergulhada numa ditadura feroz. Pela natureza e amplitude jurídica, o AI-5 transformou-se na verdadeira “Constituição Federal do Brasil” entre 13 de dezembro de 1968 e 1º de janeiro de 1979, quando foi revogado. O seu Artigo 10, por exemplo, suprimiu um dos pilares de qualquer legalidade constitucional: o expediente jurídico do *habeas corpus* (direito que garante a liberdade individual dos cidadãos).



**Figura 31** Escola rural em Campo Grande (MS) durante a ditadura militar.

6 A palavra “draconiano” tem origem em Drácon, legislador de Atenas (século VII a. C.) que entrou para a história da Antiguidade Clássica greco-romana por causa da dureza cruel das leis, cujas implementações foram a ele atribuídas.

Os trabalhadores foram as grandes vítimas do Estado de arbítrio que vigorou durante o regime militar. Com seus sindicatos amordaçados politicamente, a massa trabalhadora brasileira foi “imolada no altar do modelo econômico” adotado após 1964. A combinação entre política de arrocho salarial e espiral inflacionária, que agravava o custo de vida, elevou ainda mais a concentração da renda nacional, transformando o Brasil em um dos países industrializados mais injustos do mundo, onde os 10% mais ricos da população controlavam mais de 45% de toda a riqueza produzida. Durante a década de 1970, por exemplo, a média anual de crescimento do PIB brasileiro atingiu o patamar de 9%, uma das mais altas do mundo industrializado de então. Mas o salário mínimo anual médio reduziu-se de um índice 100, em 1964, para 82, em 1977 (LUNA & KLEIN, 2007, p. 60-84).

A partir da segunda metade da década de 1970, entretanto, a sociedade civil brasileira começou a mobilizar-se para derrubar a ditadura militar. Nas eleições parlamentares de 1978, as teses democratizantes contidas na plataforma eleitoral do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) saíram vitoriosas na disputa contra o partido do regime militar, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Assim, outras entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), também participavam de forma ativa na luta que reivindicava o fim do AI-5, a anistia para os exilados e presos políticos, a liberdade de expressão e organização, o fim do arrocho salarial e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Foi nesse contexto que eclodiram as greves dos trabalhadores metalúrgicos do ABC paulista, que mais tarde fundariam a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). No campo educacional, as experiências que objetivavam democratizar a escola pública e (re)organizar as entidades representativas dos professores e dos estudantes igualmente se multiplicaram.

Em 1979, era reconstruída a União Nacional dos Estudantes (UNE), que havia sido fechada pelos militares em 1968 e posta na ilegalidade, os professores universitários fundaram, em 1981, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), e os professores de 1º e 2º graus revigoraram, com a greve de 1979, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Assim, os principais protagonistas do setor educacional passavam a interferir, por meio dos seus movimentos reivindicatórios, diretamente na chamada “grande política nacional”, participando das lutas pelas liberdades democráticas.

Mas foram os resultados das eleições diretas para governadores de estado, em 1982, que suscitaram os projetos educacionais alternativos ao ensino tecnicista imposto pela ditadura militar, tais como:

- a) No Rio de Janeiro, o governo de Leonel Brizola (Partido Democrático Trabalhista) implementou os chamados CIEPs (Centros Integrados de

Educação Pública). Os CIEPs eram escolas de período integral e tinham a arquitetura assinada por Oscar Niemeyer. Nelas, os alunos permaneciam das 8 às 17 horas, sendo sete horas destinadas às aulas e as outras ficavam divididas entre refeições, esporte, estudo dirigido e assistência médica.

- b) Em Minas Gerais, governado por Tancredo Neves (PMDB), foi convocado o Congresso Mineiro de Educação, cujas resoluções visavam combater o clientelismo, revitalizar as escolas normais e implementar os projetos pedagógicos do ciclo básico de alfabetização e dos currículos de 1º e 2º graus, com as seguintes disciplinas: Ciências, História, Geografia e Educação para o Trabalho.
- c) Já o governador Franco Montoro (PMDB), de São Paulo, implantou reformas pontuais, tais como: ciclo básico nas séries iniciais do 1º grau, o Estatuto do Magistério e a reforma curricular do 1º e 2º graus. No Paraná, governado por José Richa (PMDB), instituíram-se as eleições diretas para o cargo de diretores das escolas públicas.
- d) Em Mato Grosso do Sul, governado por Wilson Barbosa Martins (PMDB), foi convocado o Congresso “Educação para a Democracia”, que deliberou propostas de democratização, como eleições diretas para diretores, e melhoria da qualidade de ensino da escola pública (CUNHA, 1991; BITTAR, 1998).

Alguns pontos desse rol de iniciativas destinadas a democratizar a escola pública brasileira, entretanto, sofreram críticas de setores conservadores, especialmente da imprensa escrita. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, as eleições para diretores escolares foram atribuídas às ideias “subversivas dos comunistas do PCB” (BITTAR, 1998, p. 148). Já em São Paulo, o alvo das críticas foi o ensino de História, considerado de influência marxista.



**Figura 32** A escola pública resultante da expansão quantitativa.

Os projetos educacionais implantados pelas oposições na primeira metade da década de 1980, quando a ditadura militar chegava ao fim, resultaram basicamente da conjugação entre duas tendências pedagógicas. A corrente hegemônica era influenciada, particularmente, pelos pensamentos de Paulo Freire e Jean Piaget, e o resultado era uma pedagogia que combinava o “construtivismo genético” com a educação centrada no ativismo dos alunos. Em síntese: era uma espécie de “escola nova” revigorada pedagogicamente. A outra estava representada pelas várias concepções educacionais derivadas do marxismo, principalmente aquelas formuladas pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Mas essas experiências educacionais adotadas de forma autônoma e de acordo com as correlações de forças que se estabeleciam entre as tendências pedagógicas existentes estavam fadadas a ter vida curta. A partir dos anos 1990, as políticas educacionais que vigoraram no Brasil foram impostas de fora para dentro.

### 3.5.2 As reformas neoliberais e a educação

A última década do século XX ficou marcada por dois acontecimentos que se interligavam: o estabelecimento da hegemonia neoliberal no âmbito dos países centrais do sistema capitalista e a derrocada da União Soviética. Com o fim da Guerra Fria,<sup>7</sup> o cenário internacional mudou. No novo contexto, as agências multilaterais controladas pelos países capitalistas mais ricos, como o Fundo Monetário

7

Guerra Fria, termo usado para designar a corrida armamentista que se estabeleceu entre os norte-americanos e os soviéticos entre 1947 e 1991.

Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outras, passaram a ditar as novas regras econômicas e políticas para o mundo.

Em relação à América Latina, as agências multilaterais, que estavam reunidas em Washington (1989), estabeleceram um conjunto de medidas econômicas, que ficaram conhecidas como “Consenso de Washington”, para serem aplicadas nos países da região. Os “mandamentos do consenso” eram compostos pelos seguintes itens: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatizações das empresas estatais, abertura comercial, fim dos controles tributários que impediam a livre circulação do capital financeiro, reestruturação dos sistemas previdenciários, fiscalização dos gastos públicos, estabilidade monetária. Por conseguinte, todos os empréstimos financeiros feitos pelos países latino-americanos ficavam condicionados às imposições determinadas pelo “Consenso de Washington”. No Brasil, os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram os responsáveis pela implantação das diretrizes neoliberais determinadas em Washington. A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente.



**Figura 33** Ato público em defesa da escola pública com a participação do professor Florestan Fernandes (o primeiro da direita para a esquerda).

Vinculados à tese da globalização, os “pacotes educacionais”, emanados do centro para a periferia do sistema capitalista, subtraíram a autonomia que o país tinha de estruturar suas próprias políticas educacionais. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver o grande problema da escola pública: a qualidade do ensino que oferece para as classes populares. Em 2000, por exemplo, eram mais de 30 milhões de alunos frequentando o ensino fundamental público. Desse contingente de crianças matriculadas no ensino obrigatório público de oito anos, três milhões eram reprovadas e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, pois o desempenho escolar em disciplinas como português e matemática indicavam o que alguns estudiosos denominam de “formação intelectual indigente”, coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas educacionais ineficientes. Assim, a educação pública brasileira gerou uma situação de segregação cultural e civil da maioria absoluta das crianças brasileiras de 7 a 14 anos. Agora, porém, a exclusão das classes populares já não se realizava pela ausência da escola, uma vez que estava resolvida a questão do acesso; ela manifesta-se pela permanência na própria escola, isto é, a escola de Estado não garante a aprendizagem efetiva dos conhecimentos essenciais exigidos pelas sociedades contemporâneas.

Resumindo: o Brasil chegou ao final do século XX, depois do fim da ditadura militar (1985) e da promulgação da Constituição de 1988, sem ter conseguido resolver a questão da escola pública para todos e com boa qualidade de ensino. A nova conjuntura internacional, que se criou após o fim do chamado “socialismo real” (a derrocada da URSS em 1991), impôs uma política de submissão do Brasil aos ditames das agências multilaterais do sistema capitalista mundial, como o FMI, o BIRD e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que agravou ainda mais o quadro educacional brasileiro. Assim se as políticas democratizantes da educação, que ocorreram ainda no contexto da ditadura militar, eram definidas pela correlação de forças internas que se estabelecia entre as tendências progressistas e conservadoras, o mesmo não se deu com as políticas educacionais que foram adotadas durante a década de 1990. A partir de então, essas políticas ficaram condicionadas pela dependência financeira que o Brasil mantinha em relação ao capital financeiro internacional. Ou seja, o Brasil perdeu autonomia no processo de definição das políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente ao FMI, condicionaram como contrapartida a adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na regularização do fluxo existente entre idade do aluno e a série que deveria cursar que na efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública (por exemplo, por meio dos ciclos e da progressão continuada). Os resultados mais evidentes foram constatados mediante as próprias avaliações

instituídas pelos governos (o Federal e os Estaduais), isto é, grande contingente de alunos que concluem a 8ª série do ensino fundamental não possui domínio da língua vernácula tanto escrita quanto falada.

### 3.6 Considerações finais

Do ponto de vista do fio condutor que foi adotado em nosso livro, podemos considerar que no período correspondente entre a Reforma Francisco Campos (1931) até a aprovação da LDB (1961) o binômio elitismo e exclusão assumiu a dicotomia entre educação secundária propedêutica, como via para o ensino superior, e a instrução profissional técnica, como os cursos originados da Reforma Capanema e do “Sistema S” (SENAI e SENAC). A primeira era destinada aos filhos das elites agrárias e setores burgueses em acessão. Já a segunda estava reservada à prole das camadas médias urbanas e dos trabalhadores fabris que estavam se transformando numa classe social numerosa. Ou seja, pelas reformas educacionais implementadas durante a chamada Era Vargas (1930-1945), os cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia, que formavam os futuros quadros políticos, a partir dos quais muitos se transformaram em governantes da República, ficavam interditados para as classes subalternas. A concepção fundada no princípio da separação entre educação e instrução sempre foi, historicamente, defendida pelas elites, notadamente a burguesia. Mas Antonio Gramsci (2000), criticando a reforma educacional proposta pelo fascismo italiano, que distinguia os tradicionais estudos humanísticos (educação) da aprendizagem profissional especializada (instrução), argumentava que

não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista (GRAMSCI, 2000, p. 43-44).

A oposição gramsciana à concepção elitista que separava educação e instrução tinha sua origem na proposta marxista de formação do homem. O marxismo, na esteira da tradição educativa da Antiguidade Clássica (greco-romana), defende a educação/instrução como um processo único de constituição do homem completo, isto é, por meio das artes do falar (educação humanística + tecnológica) e do fazer (trabalho). Para Marx (1984), a moderna possibilidade histórica de formação do homem omnilateral (completo) começou a ser vislumbrada, ainda

que de forma embrionária, nos marcos das forças produtivas desenvolvidas a partir da Revolução Industrial do século XIX. O esboço dessa pedagogia ficou consubstanciado no seguinte excerto da sua obra *O Capital*:

[...] do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de certa idade com o ensino [educação escolar] e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 1984, p. 554).

No Brasil da revolução burguesa tardia e periférica, a educação/instrução foi concebida por meio de políticas estatais que separaram essas duas dimensões do processo formativo do ser humano, pelos seguintes condicionamentos históricos que se complementavam: a) a transição da condição econômica agrícola para a sociedade urbano-industrial foi conduzida não por uma burguesia que tivesse processado a acumulação primitiva do capital, mas sim por uma fração da própria aristocracia agrária de origem escravocrata; e b) a lógica do desenvolvimento industrial brasileiro deu-se por meio da associação e da dependência científica e tecnológica em relação aos países centrais do sistema capitalista mundial, principalmente dos Estados Unidos. Ou seja, o Brasil importou toda a base científica e técnica que permitiu, num primeiro momento, a montagem da chamada indústria pesada (siderurgia, hidrelétrica e fábricas de caminhões e tratores, por exemplo) e, depois, a indústria leve a partir da década de 1950 (notadamente a indústria automobilística e de bens de consumo).

Foi nesse contexto de modernização econômica acelerada e autoritária que as escolas técnicas engendradas pela Reforma Capanema (1942-1946) não conseguiram atender as demandas impostas pela sociedade urbano-industrial que estava se formando. Assim a crescente necessidade por mão de obra rápida e barata impusera novas exigências por qualificação profissional técnica. A saída encontrada pela burguesia industrial nascente foi a criação de um sistema de instituições de instrução técnica desvinculadas do Ministério da Educação, cujo objetivo exclusivo era atender aos interesses dos sindicatos patronais por trabalhadores minimamente qualificados, tal como foi o caso emblemático do SENAI (1942) e SENAC (1946). Portanto, o dualismo que se estabeleceu entre a educação secundária propedêutica destinada aos cursos superiores (Medicina, Direito e Engenharia), originados no Colégio D. Pedro II (1837), e a instrução técnica reservada aos filhos das camadas populares guardava correspondência com a própria lógica da estrutura de classes da sociedade brasileira, ou seja, a divisão social existente entre as elites econômicas, de um lado, e as massas subalternas, do outro. Em síntese: as elites econômicas e políticas que dirigiram a transição da sociedade agrícola para a urbano-industrial não foram capazes



de criar uma escola de Estado, pública, laica e única para todos, concebida por meio de um projeto pedagógico que reunisse educação geral com formação tecnológica voltada para o mundo do trabalho.

Depois, no início da década de 1950, quando se estabeleceu a equivalência entre o secundário propedêutico e os cursos profissionais técnicos para o acesso ao ensino superior, a dicotomia entre elitismo e exclusão começou a assumir uma nova face: escolas particulares para os filhos das classes dirigentes *versus* escola pública primária para as classes trabalhadoras. A batalha ideológica que se travou entre os partidários da escola pública e os da escola particular, a partir da segunda metade da década de 1950, paralisou o trâmite do projeto da LDB no âmbito do Congresso Nacional, cuja aprovação levou mais de uma década. Dessa feita, os protagonistas eram, basicamente, os mesmos dos conflitos políticos que se manifestaram entre liberais (signatários dos Manifesto de 1932) e católicos (aliados aos interesses das oligarquias agrárias) durante a década de 1930. Agora, a novidade era a aliança que se estabeleceu entre os liberais e os setores da esquerda em defesa da escola pública e laica. Podemos destacar, entre eles, três atores emblemáticos, com perfis ideológicos distintos, e protagonistas dos episódios que culminaram na publicação do Manifesto de 1959 e aprovação da LDB/1961: Anísio Teixeira (liberal), Florestan Fernandes (esquerda) e Carlos Lacerda (direita conservadora). O resultado do embate ficou traduzido no famoso título que Anísio Teixeira deu ao artigo que publicou nos jornais da época após a aprovação da LDB: “Meia vitória, mas vitória”. Ou seja, nem os liberais e as esquerdas, de um lado, e nem os conservadores, de outro, conseguiram aprovar um projeto de LDB tal qual cada tendência política propugnava integralmente. Assim a Lei de 1961 possibilitou a coabitação da escola pública e da particular. O sistema nacional de ensino dual (público e privado) engendrou uma nova fase no binômio baseado no elitismo e na exclusão educacional. A partir de então a escolaridade dos filhos das elites passou, *grosso modo*, a ser assim: educação básica nas escolas particulares de excelente qualidade de ensino, cujas mensalidades eram (e são até hoje) elevadíssimas para os padrões da grande maioria da população brasileira, e escola pública fundamental para os filhos das massas populares. Os primeiros têm acesso às melhores universidades públicas, aquelas que realizam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa desde os cursos de graduação. Já os segundos mal concluem a educação obrigatória (hoje, de 9 anos) e são forçados a ingressar no mundo do trabalho com ou sem instrução profissional técnica. Ou seja, os velhos e bons cursos superiores públicos de Direito, Medicina e Engenharia continuam sendo privativos dos filhos das elites econômicas e políticas que secularmente governam o Brasil.

Em síntese, no decorrer desta unidade verificamos que a revolução burguesa realizada pelas elites, de cima para baixo, impôs profundas transformações

no Brasil ao longo do século XX. De uma sociedade tradicionalmente agrícola e rural, a sociedade brasileira chegou ao novo milênio urbana e industrial. Essa mudança estrutural foi muito rápida e atingiu todas as esferas da vida nacional, e a educação foi uma delas. O esforço educacional realizado pela República pode ser medido pelos números. Quando o século XIX estava chegando ao fim, o País detinha a taxa de analfabetismo mais alta das Américas e não possuía universidades. O quadro a seguir indica a relação que existia entre população e alunos matriculados na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX:

**Quadro 26** Relação de alunos por mil habitantes entre 1871 a 1950.

| Anos | Alunos matriculados por mil habitantes |
|------|--|
| 1871 | 13 Crianças                            |
| 1889 | 18 Crianças                            |
| 1907 | 29 Crianças                            |
| 1920 | 41 Crianças                            |
| 1940 | 80 Crianças                            |
| 1950 | 110 Crianças                           |

Fonte: adaptado de Luna & Klein (2007).

A relação indicada no quadro, que foi sendo alterada de forma exasperadamente lenta, tomou um outro impulso depois de 1950. No final do século XX, basicamente, o Brasil já tinha resolvido a relação existente entre crianças de 7 a 14 anos e escola obrigatória de oito séries, ou seja, havia atingido a cifra de 35.298.089 de matrículas (BRASIL, 2010d). Assim estava resolvido o problema quantitativo referente ao acesso à escola pública obrigatória, mas faltava resolver a questão relativa à qualidade do ensino ministrado. Portanto, ainda existe uma grande tarefa a ser resolvida pela sociedade brasileira contemporânea: a efetiva consolidação da escola de Estado, pública, laica e de qualidade para todos. A escola pública brasileira chegou ao final do século XX sem conseguir desempenhar o papel educacional que as sociedades republicanas desenvolvidas lhe conferiram a partir do século XIX, ou seja, de se constituir numa instituição de ensino cuja função principal é gerar e transmitir os saberes fundamentais que possibilitam aos cidadãos enfrentarem os desafios culturais, científicos e tecnológicos criados pelo mundo contemporâneo.



**Figura 34** Manifestação de professores em defesa da escola pública, em Campo Grande (MS), durante a década de 1980.

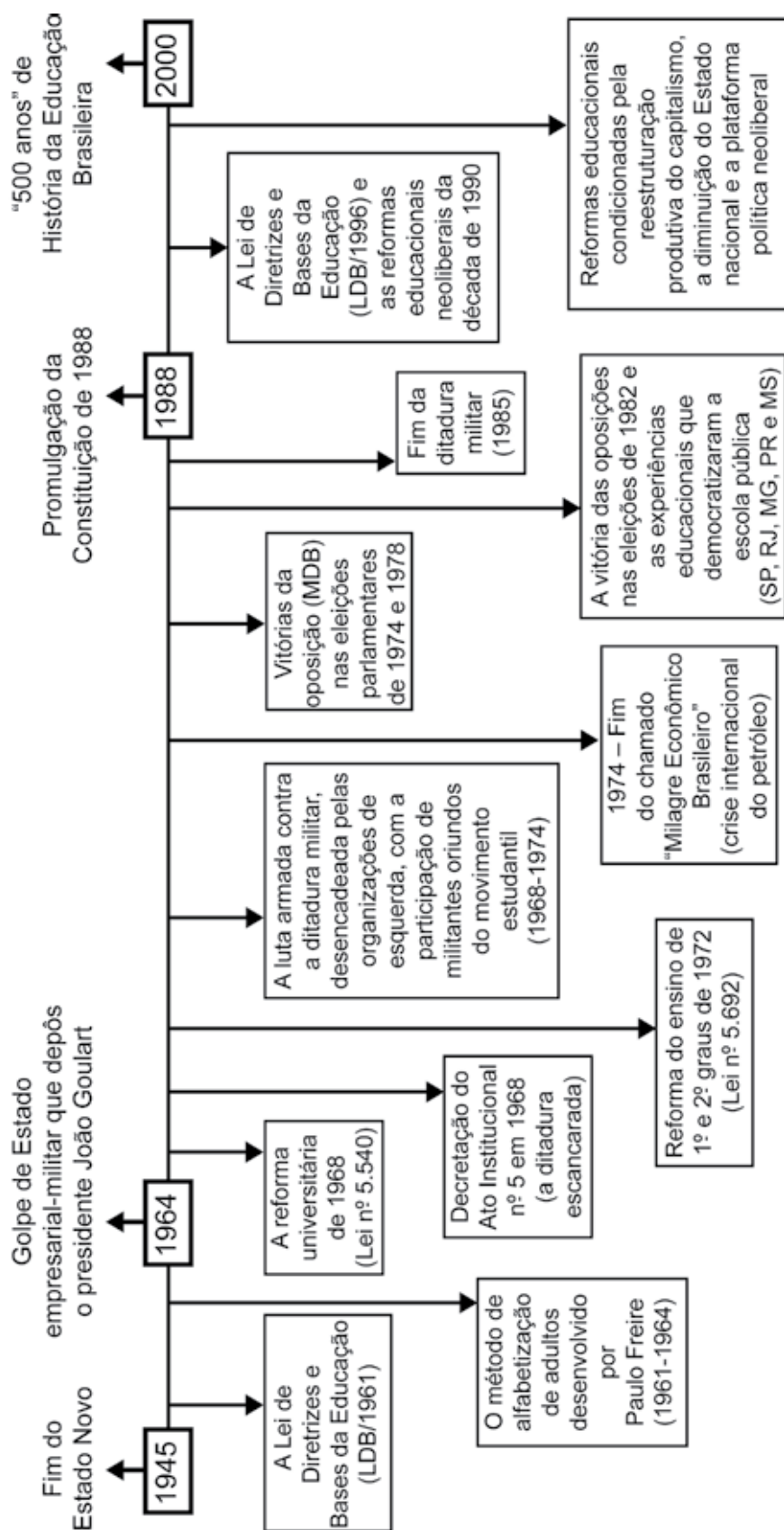
### **3.7 Estudos complementares**

#### **3.7.1 Saiba mais**

Para saber mais, leia o artigo:

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, dez. 2006.

**Quadro 27** Os principais acontecimentos educacionais republicanos (1964-2000).





## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando et al. Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Governo). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 74, p. 03-24, abr./jun. 1960a.
- \_\_\_\_\_. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo (Manifesto dos pioneiros da educação nova). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 108-127, jul./set. 1960b.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998.
- BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice de Rossi et al. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BITTAR, Marisa. *Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto: Educação jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768)*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007. (organizado por Amarílio Ferreira Jr.).
- BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 41-76, jan./mar. 1953.
- BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 77, p. 83-106, jan./mar. 1960.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1971.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília, 2001a. v. 1.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. *Constituições brasileiras: 1891*. Brasília, 2001b. v. 2.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. *Constituições brasileiras: 1934*. Brasília, 2001c. v. 3.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. *Constituições brasileiras: 1946*. Brasília, 2001d. v. 5.
- \_\_\_\_\_. Coleção de leis de 1931. Atos do Governo Provisório. Decretos de janeiro a abril. *Imprensa Nacional*, Rio de Janeiro, v. 1, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2010a.
- \_\_\_\_\_. Coleção de leis de 1931. Atos do Governo Provisório. Decretos de maio a agosto. *Imprensa Nacional*, Rio de Janeiro, v. 2, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2010b.
- \_\_\_\_\_. *Lei de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>>. Acesso em: 21 jun. 2010c.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Censo educacional. *Sinopse Estatística da Educação Básica* – Ano 2002. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse\\_2002.htm](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse_2002.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2010d.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Editora Saraiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- CASTANHA, André Paulo. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* 2007. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.
- FERNANDES, Florestan. Análise do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960. p. 217-306.
- \_\_\_\_\_. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- \_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 30. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p.1159-1179, dez. 2006.
- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. 1961.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 13-53.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugalia; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-1950. 10 v.
- LEMME, Paschoal. A Associação Brasileira de Educação: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: \_\_\_\_\_. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. v. 2.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965.
- LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. *O Brasil desde 1980*. São Paulo: A Girafa, 2007.

MARX, Karl. Livro primeiro: o processo de produção de capital. In: \_\_\_\_\_. *O capital: Crítica da economia política*. 9. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. v.1, p. 550-576.

MATOS, Meira. Relatório Meira Matos. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história (1500-2000)*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

OLIVEIRA, Maria Luísa Barbosa de. Articulação do ensino no Brasil – 1960. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 101-107, jul./set. 1960.

PASSARINHO, Jarbas. Exposição de motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1ª e 2ª graus*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1971. p. 15-21.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

SCHULTZ, Theodore William. *O valor econômico da educação*. Tradução de Paulo Sérgio Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SINGER, Paul. Evolução da economia e vinculação internacional. In: SACHS, Ignacy et al. (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 78-131.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962.

\_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia de liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 1-26.

## Referências consultadas

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil: 1964-1984*. 3. ed. Tradução de Clóvis Marques. Petrópolis: Vozes, 1985.



ATHAYDE, Austregésilo. O D. Pedro II e a cultura do Brasil. In: NÓBREGA, Vandick L. da. *A fala dos mestres*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1965.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, Fernando et al. Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Governo). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 74, p. 3-24, abr./jun. 1960.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *O Brasil na virada do milênio: trajetória do crescimento e desafios do desenvolvimento*. Brasília: IPEA, 1997. v. 2.

\_\_\_\_\_. Senado Federal, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. *Constituições brasileiras: 1988*. Brasília, 2003. v. 7.

\_\_\_\_\_. *Coleção de leis de 1932*. Atos do Governo Provisório. Decretos de abril a julho. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. v. 2. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHAIA, Josephina. *Financiamento escolar no Segundo Império*. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1965.

COMPANHIA DE JESUS. *Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

COVRE, Maria de Lourdes M. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático (1964-1981)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Célso da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1978.

\_\_\_\_\_. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: FLACSO, 2005.

FERREIRA Jr., Amarílio (Org.). Educação jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768). *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEMME, Paschoal. O cinquentenário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932-1982). In: \_\_\_\_\_. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. v. 4.

MOACYR, Primitivo. *A instrução no Império*: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1937. 2 v.

MOREIRA, João Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história (1500-2000)*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PAIVA, José Maria. *Colonização e catequese*. 2. ed. São Paulo: Arké, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Tradução de Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PRADO Jr., Caio. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

\_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

SCHWARTMAN, Simon et al. (Orgs.). *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SIMONSEN, Mário Henrique. O esforço educacional. In: SIMONSEN, Mário Henrique; CAMPOS, Roberto de Oliveira. *A nova economia brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979. p. 151-174.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História geral da civilização brasileira*. II. O Brasil monárquico. 4. Declínio e queda do Império. 4. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 366-383.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. *Poder político e educação de elite*. 4. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.



## **SOBRE O AUTOR**

### **Amarilio Ferreira Jr.**

Amarilio Ferreira Jr. possui graduação em História pela Universidade Católica Dom Bosco (1978), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1986), especialização em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais de Moscou (1984/1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1992) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando na área de Educação (graduação, mestrado e doutorado), com ênfase em História, Filosofia e Sociologia da Educação. No âmbito da pesquisa, tem produzido nas seguintes temáticas: história da educação brasileira, educação jesuítica no Brasil Colonial e ditadura militar. É pesquisador Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2) desde março de 2009.

---

Este livro foi impresso em setembro de 2010 pelo Departamento de Produção Gráfica - UFSCar