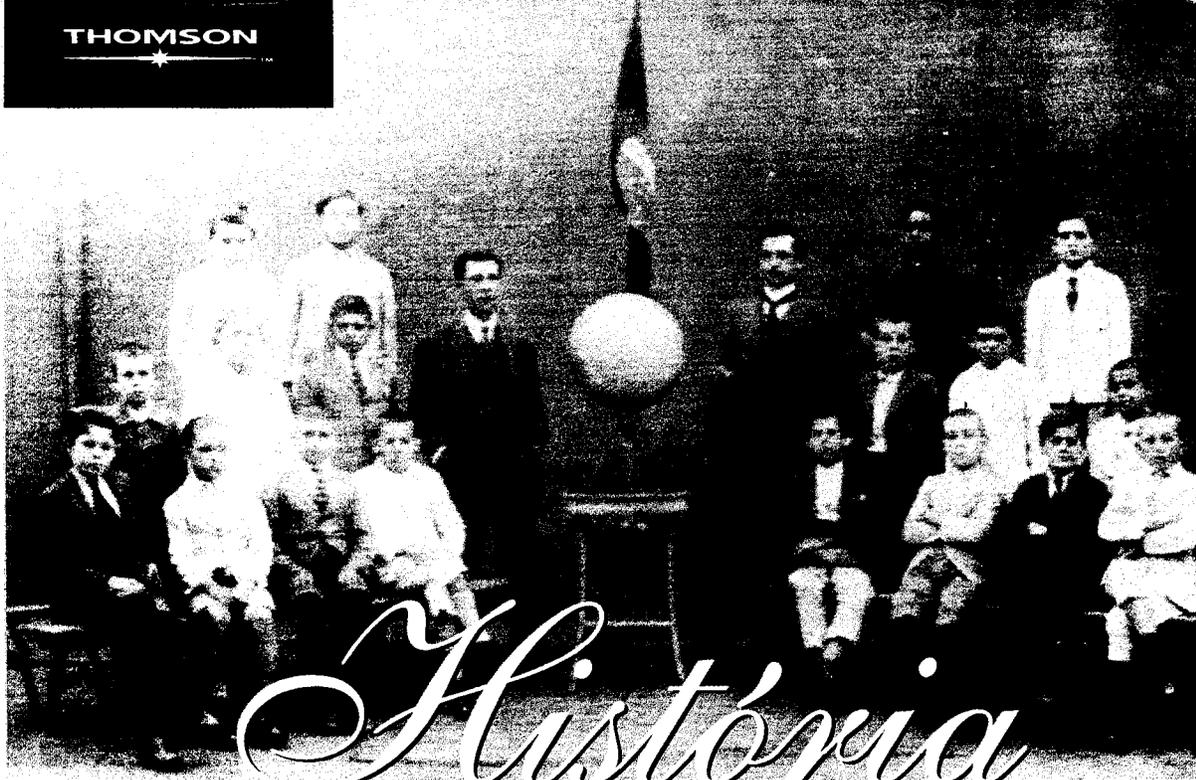


THOMSON



História

DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

LEITURAS

Maria Lucia Spedo Hilsdorf

1. Nosso Ponto de Vista

A crise da “República do Kaphet”, como a apelidava Lima Barreto, fortemente entrançada com a do capitalismo internacional em 1929, cavaria largas fendas na hegemonia oligárquica. A Revolução de 30, o movimento sindical anarquista e comunista que a precedeu, o *tenentismo*, o impulso reformista do Governo Provisório liderado por Getúlio Vargas e, do lado oposto, o ideário progressista de uma fração dissidente da burguesia de São Paulo, constituíam forças que, na sua interação provocaram revisões fundas no quadro institucional do país (Alfredo Bosi, *A Educação e a Cultura nas Constituições Brasileiras*, p. 211).

Essas colocações de Bosi nos dão, sinteticamente, o referencial mais amplo de análise dos anos 1930-45: a idéia de “reconstrução da nação”. É nele que vamos inserir a questão da educação escolar brasileira. Trata-se, novamente, de “construir a Nação”, isto é, de atingir o alvo que não tinha sido alcançado nos movimentos de 1822 e 1889, agora intentado pelo caminho do desvendamento da cultura brasileira, interpretada segundo as diferentes ideologias em conflito que atravessam o período, vindas da década anterior: o tradicionalismo dos agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média e o “americanismo” da burguesia urbana. De outra parte, é interessante lembrar que todo esse período de 1930-45 já é nomeado Era Vargas, pois os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-45) já estavam presentes na própria Revolução de 1930, devido à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica, que concorreram, entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida

em que viam nele uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de “educação do povo”.

2. A Revolução de 1930

O movimento de 1930 foi interpretado durante muito tempo como a tomada de poder por um grupo social específico, a burguesia industrial. Hoje os autores concordam em considerá-lo como um movimento **heterogêneo** do ponto de vista de suas bases sociais e de suas aspirações. Da parte dos revolucionários havia um inimigo comum – as estruturas “carcomidas” mantidas pela oligarquia cafeicultora da Primeira República –, mas, enquanto metas, muitos interesses divergentes, paralelos e até conflitantes, como diz Boris Fausto, que já tinham inclusive provocado movimentos sociais na década anterior:

- ❑ os velhos oligarcas queriam transformações mínimas que reforçassem seu poder pessoal;
- ❑ a nova conjuntura do movimento operário, controlado pelo Partido Comunista, via nele um movimento democrático, que abriria caminho para a revolução socialista;
- ❑ as classes médias urbanas, tradicionalistas, queriam a “republicanização da República”, isto é, a manutenção da república liberal e constitucional de 1889, mas com eleições limpas, respeito aos direitos individuais e promoção da educação popular, programa que consideravam ter sido proposto, mas não realizado pela república oligárquica de 1889-1929;
- ❑ as elites civis queriam que os partidos dissidentes dos antigos Partidos Republicanos estaduais tivessem acesso aos respectivos governos, para poderem colocar em prática o programa liberal: explica-se, assim, o prestígio dos portadores dessa mensagem, Getúlio Vargas no Rio Grande do Sul e em São Paulo o Partido Democrático, criado em 1926 pelos jovens oligarcas cafeicultores dissidentes do Partido Republicano Paulista;
- ❑ os “tenentes” representam a rebeldia militar e nacionalista contra o governo da oligarquia cosmopolita, reivindicando um Estado forte e centralizado, semi-autoritário, no lugar do Estado liberal e “descentralizado” da Primeira República. Para Boris Fausto, os “tenentes” são radicais pelo método (confrontação armada), mas não pelo conteúdo das suas reivindicações políticas e sociais, que são as mesmas da classe média urbana.

Thomas Skidmore considera que, de todos eles, apenas os tenentes e os revolucionários de esquerda reunidos na Aliança Liberal tinham “consciência revolucionária”.

Com essa composição a Revolução de outubro de 1930 somente pôde sair vitoriosa a partir de **acordos** entre todas as tendências, os quais, sem grandes rupturas, garantiram a alteração desejada: a substituição do antigo poder oligárquico, baseado na força dos Estados (mais aparente) e nas forças locais (mais real) pelo novo poder oligárquico, ostensivamente centralizado e menos dependente das forças locais. Esse Estado revolucionário é, assim, um “Estado de Compromisso”, como diz Francisco Weffort, comprometido com as diferentes forças sociais, sem que nenhuma delas assuma o controle das forças políticas. Na estrutura de poder, segundo B. Fausto, “descem” os oligarcas tradicionais e “sobem” os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, **depois**, os industriais: isso significa que a Revolução de 30 “criou” o poder da burguesia industrial, e não que esta foi produto dos industriais (em São Paulo, por exemplo, os industriais apoiaram o governo federal, enquanto a Revolução foi apoiada pelos cafeicultores dissidentes!). Em suma: pode-se dizer que o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu o **capital nacional**, apoiado nas Forças Armadas, nos trabalhadores urbanos cooptados por conta do sindicalismo patronal e na burguesia nacional, no interior da qual os industriais vão gradativamente dividir o poder com os agricultores.

2.1 O papel da Igreja e das forças armadas

Mais recentemente autores como S. Schwartzman e José Silvério Baía Horta evidenciaram a influência política da Igreja e dos militares nesse processo. Já vimos a ação da Igreja Católica, nas décadas de 10 e 20, desenvolvendo um projeto educacional e pedagógico de reconquista de espaços de poder. Do governo revolucionário, ela solicitou não apenas o direito de ministrar aulas de religião nas escolas públicas, mas uma posição explicitamente contrária ao “Estado neutro” da oligarquia, ou seja, a instituição do Estado Católico, do Estado teocrático. Em vista dessa movimentação é que podemos compreender a aprovação dos três pontos de pauta da agenda católica na Constituição de 1934: o casamento indissolúvel, o ensino religioso e a assistência religiosa às forças armadas. Em troca do seu apoio ao novo governo, a Igreja assumia a organização de obras sociais e se oferecia como mediadora na interlocução dos revolucionários com a sociedade brasileira.

As Forças Armadas como educadoras do povo era um projeto político longamente acalentado pelos militares. Em um primeiro momento, durante a Primeira República, ele se manifestara no modelo do “quartel como escola”, com a pregação nacionalista e cívico-militar de Olavo Bilac, reivindicatória do serviço militar obri-

posição **programática**, embasada no pensamento pedagógico de Comte, Durkheim e Dewey, definir uma **política** articulada de educação nacional e desenhar um **projeto** de escola para o conjunto da sociedade brasileira, ao

- ❑ inserir-se em um movimento “de 12 anos” (desde 1920, portanto), que visava “a reconstrução social do país pela reconstrução da escola” por meio da ação dos especialistas em educação, e não dos políticos, como vinha acontecendo: nesse sentido, o texto diz que “as surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificar o estado psicológico e moral de um povo” e que o “músculo central da estrutura política e social da nação” (o coração) é o seu sistema escolar, o qual deve organizar a reforma da sociedade;
- ❑ considerar como finalidades da educação o direito biológico (do indivíduo, segundo o princípio liberal) acima do direito ou situação de classe;
- ❑ propor uma escola adequada ao meio social, a escola socializada, vinculada à sociedade democrática cooperativa, que ofereceria educação integral da personalidade. Essa escola seria função e dever públicos, escola para todos, portanto, comum e única (mas não unitária, como queriam os marxistas, por exemplo), leiga, gratuita e obrigatória, descentralizada e múltipla, com recursos próprios, ou seja, com autonomia técnica, administrativa e financeira, resultando em uma organização escolar única, mas seletiva, de acordo com o princípio liberal das aptidões naturais (e não econômicas);
- ❑ propor o escolanovismo como linha pedagógica dessa escola, o qual proclamava como princípios: promover o crescimento dos alunos de dentro para fora em respeito à sua personalidade, aos seus interesses e motivações; oferecer um currículo deweyano, funcional, pelo qual somente aquilo que é vivo, atuante, com função para a vida da criança deve ser estudado; programa de estudo de acordo com a “lógica psicológica” da natureza e do funcionamento da mente infantil (e não de acordo com a “lógica das disciplinas” que caracterizava a escola “velha”); considerar a escola como “mundo social e natural embrionários”, ou seja, como comunidade em miniatura;
- ❑ encarar a democracia como “um programa de longos deveres”, dizendo que a doutrina democrática somente agiria como fonte de reconstrução moral e social mediante a tarefa permanente da educação.

Representado como ponto culminante da trajetória dos escolanovistas no interior do movimento revolucionário, o *Manifesto* teria dado legitimidade à participação

dos pioneiros liberais em dois outros importantes episódios do período. A partir da sua *performance* na V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, em 1932, e em oposição aos católicos, o grupo teria oferecido “seguros pontos de apoio” aos membros da Assembléia Nacional Constituinte de 1933, de modo a transformar a Constituição por ela aprovada em 1934, na primeira Carta Magna do país a tratar, em títulos e capítulos específicos, de temas sociais, como: a família, a cultura e a educação, enfocados “na órbita de influência dos iniciadores do movimento de reformas da educação brasileira” (*A Cultura Brasileira*, pp. 682). Além disso, os relatores (Lourenço Filho e Anísio Teixeira) do anteprojeto do Plano Nacional de Educação, que deveria, em atendimento às exigências constitucionais, fixar as diretrizes e bases da educação nacional, também teriam saído dentre as lideranças liberais.³

Essa versão diz, portanto, o quê? Que estes – anteriormente preteridos pelo ministro Francisco Campos, que dera prioridade aos pedidos da Igreja Católica, em 1931 –, teriam consagrado a sua supremacia sobre os católicos e os militares no embate político-ideológico da época e, atuando em um crescendo, conseguindo estampar a sua marca na nação brasileira. Em reforço de sua versão, Fernando de Azevedo chega inclusive a dizer que as tendências democráticas da política escolar inscritas na Constituição de 1934 se tornariam ainda **mais** acentuadas na Constituição de 1937 (p. 684), pela ênfase que esta deu à educação profissional da classe operária.

Apresentadas assim como “vitórias dos liberais” pela bibliografia de base azevediana, essas medidas são interpretadas de modo mais matizado por outros autores. Circe Bittencourt, por exemplo, diz que **muitos** grupos socioideológicos levaram suas posições para a Assembléia Nacional Constituinte de 1933 e conseguiram inscrever suas pautas no texto constitucional de 1934. Os católicos estavam representados pelos deputados da Liga Eleitoral Católica (LEC), entidade suprapartidária que detinha três quartos das cadeiras da Assembléia. Eles defendiam os direitos da Igreja e da família como anteriores aos do Estado e, portanto, o ensino religioso nas escolas públicas, contra uma **ampla** frente de renovadores – que incluía em suas fileiras, além dos escolanovistas, os representantes dos anticlericais históricos (como maçons e protestantes), a esquerda socialista, e também os chamados deputados classistas, representantes dos trabalhadores –, os quais defendiam a escola gratuita, obrigatória, leiga e co-educativa. Os deputados representantes dos empregadores defendiam a escola técnica-profissional. O resultado foi que, sob o “signo do compromisso”, a Constituição de 1934 parece ter sido bem mais – como diz Célio da Cunha, concordando com aquela autora – um produto híbrido, que procurou o atendimento das reivindicações dos vários grupos, ao consagrar:

³ Apresentado ao governo em 1934, o Plano foi abandonado durante o período do Estado Novo.

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

3. O Estado Novo

Talvez por conta da propagada visão de ruptura dos anos 1931-1934 corra a versão de choque provocado pelo golpe de Vargas e Francisco Campos em 1937. Mas não só a escalada dos pioneiros da escola nova precisa ser dimensionada, como é bom dar visibilidade às marcas de autoritarismo e centralismo presentes já em diversos aspectos do governo constitucional de Vargas (1934-37): é o caso dos episódios de 1935, ano marcado pelo aparecimento da Lei de Segurança Nacional e pela repressão à Aliança Nacional Libertadora, organização liderada por “tenentes” de esquerda e comunistas, e ao levante que estes promoveram no mês de novembro. Com o apoio dos integralistas – que não foram recompensados, como esperavam, com cargos no novo governo e acabaram rompendo com Getúlio – do Exército fortalecido e dos congressistas que o haviam eleito (indiretamente!) presidente para o mandato de 1934-38, a Constituição de 1934 foi substituída por outra,⁴ elaborada por Campos, que apresentava nas Disposições Transitórias o mecanismo-chave do novo governo: o uso do decreto-lei pelo Executivo central e pelos interventores estaduais em substituição às iniciativas do Poder Legislativo.

O novo Estado delineado a partir de 1935 distinguiu-se do estado oligárquico da Primeira República pela:

- ❑ centralização e maior autonomia do poder central em relação às forças locais;

- ❑ atuação econômica voltada progressivamente para promover a industrialização;
- ❑ atuação social tendente a proteger o trabalhador urbano, reprimindo sua organização quando fora do controle do Estado;
- ❑ pelo papel central atribuído às forças armadas como fator de manutenção da ordem interna e da criação da indústria de base no país.

Para construir a imagem do regime como **novo**, isto é, moderno e nacional, Getúlio Vargas manteve uma linha de atuação marcadamente autoritária,⁵ centralista e intervencionista, exercida em dois planos. Dando conta de constituir a nação moderna reclamada pela sociedade desde fins da década de 20, organizou o **Estado** mediante a criação de **instituições** tecnoburocráticas com poder de “decisão racional para comandar as massas irracionais”. Nessa linha, foram criados, em 1938, o Departamento de Administração do Serviço Público (Dasp) e os seus correlatos estaduais, os “daspinhos”, que adotaram métodos modernos, técnicos, aplicando a ciência da administração norte-americana para conseguir padrões de racionalidade, eficiência e economia. Também definiu e propagou o nacionalismo como a **cultura** oficial do regime: controlando os meios de comunicação de massa da época, como o rádio, a imprensa e o cinema para reprimir e censurar as manifestações do liberalismo e do comunismo, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), organizado em 1939, fazia simultaneamente a defesa da “raça de bandeirantes”, do culto à pátria, da família tradicional, da mulher-mãe, do trabalhador-herói, da nação eugênica.⁶ Assim, o Estado Novo também procurava orientar a **mentalidade** da sociedade para instituir a moderna nação brasileira.

3.1 A nova educação

Evidentemente o novo Estado necessitava que a educação escolar concorresse para promover esses valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho – que já circulavam desde os anos 20 – para serem aceitos nacionalmente, por **toda** a sociedade, como bases de uma nação moderna. A questão que se coloca é que, servindo à nação, a educação servia ao Estado, instituidor da nação. Assim as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização.

⁵ E não totalitária, segundo B. Fausto, uma vez que não estava apoiado em partido único que organizasse as massas, não obstante o fascínio de Vargas e outras figuras do período pelo nazi-fascismo.

⁶ Introduzindo, entre outras medidas de controle e profilaxia, a obrigatoriedade do exame pré-nupcial, como mostra o trabalho de Cynthia Vilhena.

⁴ “Concorreram para o desfecho grupos situados no interior do governo, em especial no Exército, as vacilações dos liberais e a irresponsabilidade da esquerda”, diz B. Fausto (p. 352).

“A educação entrou no compasso da visão geral **centralizadora**”, diz B. Fausto (p. 337), pois a escola, tendo alta importância política, na medida em que é representada como instrumento de conformação e controle da sociedade, não podia ser deixada a cargo das forças locais, descentralizadoras, como propunham os pioneiros liberais do *Manifesto*.

O Estado Novo vai desenvolver uma política educacional de molde **autoritário** e uniforme. Isso aparece claramente em 1937, na fala de Gustavo Capanema,⁷ ministro da Educação desde 1934, quando diz que a educação é instrumento do Estado para preparar o homem não para uma ação qualquer na sociedade, não para preparar o homem “em disponibilidade”, apto para “qualquer aventura, esforço ou sacrifício” (como queria o liberalismo de Dewey, inspirador dos liberais no *Manifesto*), mas para “uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira”. Contra o “homem sem aderências” dos liberais escolanovistas, que adaptavam a escola às necessidades da ordem capitalista internacional, contra os estrangeiros, os imigrantes que desnacionalizavam o Brasil:⁸ essa é a proclamação da nova escola de Vargas e Capanema.

Para reforçar o **nacionalismo** o Estado Novo destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a importância da educação física, do ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil, do canto orfeônico e das festividades cívicas, como a “Semana da Pátria”. Ecoando Comte – uma das importantes matrizes do pensamento de Vargas –, no ensino primário o objetivo da formação era dar “sentimento patriótico” e no secundário, a “consciência patriótica”.

Finalmente a **modernização** deu-se pela implantação do aparelho burocrático-administrativo do setor educacional. Foram criados órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer regras a serem cumpridas no plano estadual: o Ministério da Educação e Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), o Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Instituto Nacional de Estatística (1934), que deu origem ao IBGE (1938), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Ince – Instituto Nacional do Cinema Educativo, e o Sphan – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Além dessa “construção institucional”, como a chama Sérgio Micelli, para garantir a modernidade o governo central regulamentou minuciosamente a organização

de todos os tipos de ensino no país. A moderna sociedade brasileira precisava tanto de uma *intelligentzia* que definisse todos os contornos da brasilidade quanto de mão-de-obra qualificada, **especializada**, que produzisse para a agricultura, a indústria e o setor de serviços. Todos os sistemas de ensino foram, então, conformados a esses objetivos mediante as “Leis Orgânicas” do ensino.

3.2 As “Leis Orgânicas”

Editadas por meio de decretos-lei, pelo ministro Capanema, entre 1942-46, na seguinte seqüência:

- ensino industrial – 1942
- ensino secundário – 1942
- ensino comercial – 1943
- ensino primário – 1946
- ensino normal – 1946
- ensino agrícola – 1946

elas visavam à construção de um sistema centralizado e articulado intrapartes, e atingiram tanto o ensino público quanto o particular mediante o mecanismo da **equiparação**, com efeitos legais para as escolas privadas que se submetessem à fiscalização federal.

O ensino secundário acadêmico, dividido em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três, era reservado às “individualidades condutoras”: garantia-se este alvo mediante as estratégias de inspeção regular das escolas públicas e incentivo à rede privada, que ministrava ensino pago para mais de 80% dos alunos. Não por acaso, foi dos primeiros a ser regulamentado: para S. Schwartzman, a escola secundária concentrou as atenções da ação estadonovista porque tinha em vista o **aluno ideal**, ou seja, o homem católico, de formação clássica e disciplina militar, que formaria as camadas superiores. Não se aceitava a co-educação e as classes femininas foram conformadas à função de preparação para a vida doméstica.

Para Marinete Silva, o ensino priorizado foi o secundário **técnico**, nas modalidades agrícola, industrial e comercial, destinado a preparar mão-de-obra para as novas funções da “era das máquinas”, voltadas para a abertura do mercado interno (e não do mercado internacional, como praticavam os liberais da Primeira República). Isso explicaria os índices de crescimento nas matrículas, que foram, entre 1937-45, respectivamente, de:

- ensino primário – 100/120

⁷ Por ocasião do centenário do Colégio Pedro II (Reproduzido de Leonor Tanuri, p. 11).

⁸ Em 1939 foi promulgado um decreto nacionalizando as escolas dos núcleos de colonização estrangeira, mas a efetivação da medida somente aconteceu quando da entrada do país na guerra em apoio aos Aliados.

- ❑ ensino superior – 100/111
- ❑ ensino secundário – 100/199
- ❑ ensino industrial – 100/470

O aspecto mais interessante da proposta do ensino técnico do Estado Novo é que ele tinha um caráter **formador**, na medida em que era organizado em ciclos, oferecendo formação continuada e com matérias humanísticas além das específicas, técnicas. Mas, por ser **explicitamente** destinado às camadas populares, sua criação não afetou a tradicional dicotomia ensino das elites/ensino popular. Para Leonor Tanuri (1998, pp. 91-92), essas reformas de Capanema evidenciam a típica “situação de compromisso” da Era Vargas: elevava-se o técnico-profissional na estrutura vertical do ensino, pareando-o com o nível do ginásio e do colégio, para preservar-se o elitismo do acadêmico. Pode-se dizer que essa medida era destinada a promover o desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social: na formulação de Marinete Silva, não obstante a sua grande importância o ensino industrial situava-se como “guardião das diferenças de classes” (p. 32).

O ensino primário foi objeto de regulamentação do poder central pela primeira vez, desde 1827. Elevou-se o curso normal na estrutura do ensino, sobreposto, na maioria dos Estados, ao curso secundário. Com a criação de escolas-granjas, escolas normais rurais e escolas típicas-rurais, dava-se conta da “vertente agrícola” do governo Vargas.

Nesse longo processo de conformação da educação e do ensino na Era Vargas, a polarização dos escolanovistas foi inevitável. As figuras mais conflitantes do grupo liberal afastaram-se, ao passo que a maioria se acomodou no interior do novo quadro institucional e ideológico do período, cuidando de renovar o pedagógico. Lourenço Filho, um dos grandes nomes dentre os pioneiros liberais da Escola Nova, desenvolveu a linha da educação como questão de segurança nacional, ocupando diversos cargos na estrutura tecnoburocrática do governo. A contraversão de Marta Carvalho à narrativa de Azevedo sugere que esse movimento foi não só possível como esperado, devido aos traços comuns ao Estado Novo e à Escola Nova: nacionalismo, operosidade do cidadão, racionalidade, higienização da sociedade e trabalho educativo. Dentro da escola, as “Leis Orgânicas” procuraram regulamentar o cotidiano de professores e alunos: são visíveis no período do Estado Novo as **prescrições** de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção das classes homogêneas e do método único de leitura (analítico-global), do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal, do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de leitura, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas

escolares.⁹ Elas **ecoam**, sem dúvida, orientações da Escola Nova defendidas nos anos 20 e 30. Mas apenas a continuidade de pesquisas aprofundadas das práticas desenvolvidas nas instituições escolares da Era Vargas – como a que fez Diana Vidal no seu belo trabalho sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, dos anos 1932-37, onde concluiu que, por ter sido *também* um cenário de práticas de controle e vigilância das novas propostas educacionais é que essa escola de formação de professores pôde manter suas características de laboratório de idéias do movimento escolanovista ao longo das décadas seguintes – permitirá dimensionar as permanências e transformações da Escola Nova no **interior** das suas intrincadas relações com o Estado Novo.

Bibliografia

- ANTUNHA, H. “A Universidade de São Paulo: Fundação e Reforma”. São Paulo: FEUSP, 1974.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- _____. “A Reconstrução Educacional no Brasil”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, XXXIV, 79 (1960): 108-127.
- BAÍÁ HORTA, J. S. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-45)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- BANDECCHI, B. “A Liga Nacionalista”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, LXXIII (1977): 325-348.
- BASTOS, M. H. C. “O novo e o nacional em revista: a ‘Revista do Ensino’ do Rio Grande do Sul, 1939-1942”. São Paulo: FEUSP, 1994.
- BITTENCOURT, Circe M. F. “Os problemas educacionais na Assembléia Nacional Constituinte de 1934”. *Revista da FEUSP*, 12, 1/2 (1986): 235-260.
- BOMENY, H. (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro/Bragança Paulista: FGV/USF, 2001.
- BOSI, A. “A Educação e a Cultura nas Constituições Brasileiras”. _____ (org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

⁹ Arroladas segundo o trabalho de M. Helena Bastos, que detectou essas estratégias sendo difundidas por uma revista pedagógica que circulava no Rio Grande do Sul.

1. Nosso Ponto de Vista

Francisco Iglésias (p. 258) parece ter razão ao dizer que, para o país, os anos 1946-64 representam um “intervalo quase liberal” em uma história conservadora e autoritária. Este capítulo será visto nesse prisma, tomando como argumento a aceleração do processo de controle privado do ensino público, que se estende desde a década de 50 até os nossos dias: a tendência da redução da ação direta do Estado na educação em proveito das instituições privadas já era visível na política educacional do período da ditadura militar e, na atualidade, se enquadra abertamente nas diretrizes dos governos neoliberais.

2. Política Desenvolvimentista e Governo Militar

Para alguns autores, desde a Revolução de 1930 foi sendo construído no país um modelo político e econômico conhecido como **nacional-desenvolvimentista**, com base na industrialização. Pensamos, pelo que já foi colocado nos capítulos anteriores, que a aplicação desse conceito deveria ser deslocada para as décadas de 50 e 60 concordando em que o auge dele ocorreu durante a “Era JK” (1956-61). Nesses anos como diz Francisco Iglésias (p. 270),

tornou-se moda o chamado desenvolvimentismo, em que tudo fica em um segundo plano, mesmo o desenvolvimento social: este, no entender dos propugnadores daquele, viria como decorrência. Criou-se mesmo, em 1955, no MEC, um órgão famoso (...), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros

(ISEB), que transformou o nacionalismo e o desenvolvimento em razão de ser de tudo.

O governo federal foi o instrumento desse processo, primeiro no governo Vargas, com base no capital **nacional**, depois, no governo Juscelino Kubitschek, com o apoio do capital **estrangeiro**. Kubitschek estimulou a vinda de empresas estrangeiras que implantaram a indústria de base (automóveis e siderúrgicas, por exemplo), promovendo a chamada “substituição de importações”, embora, ao mesmo tempo, deixasse de pagar os juros da dívida externa e se negasse a recorrer ao FMI em nome de uma orientação política nacionalista liberal e democrática.

Segundo D. Saviani essa “contradição” interna entre a orientação econômica e a orientação política que marca o governo JK parecia estar sendo encaminhada nos governos seguintes, de Jânio Quadros e João Goulart, no sentido do ajustamento da política econômica ao modelo político nacionalista, com a reversão do processo de desnacionalização da economia e tentativas de abertura do mercado interno.¹ Essa linha de atuação, diz esse autor, enfrentou a oposição sistemática e, posteriormente, a prática conspiratória dos políticos da UDN, que, em nome de sua orientação liberal, queriam manter a política econômica aberta ao capital estrangeiro, em particular ao capital norte-americano cuja presença econômica e cultural vinha crescendo no país desde os anos 20. Saviani vê o golpe de 1964 sendo deflagrado sobretudo por esses políticos udenistas, que se associam aos militares, visando ajustar o modelo político ao modelo de internacionalização da economia que apoiavam.

Começava o período do governo militar, com seu regime **centralizado e coercitivo** e sua política de **desenvolvimentismo associado**, isto é, a etapa da economia embasada na indústria e dependente do capital estrangeiro. Essa orientação pode ser sintetizada na seguinte frase de um governante da época: “O povo vai mal, mas a economia brasileira vai bem”, indicando que em decorrência da política dos militares e empresários em favor do monopólio econômico, ocorreria o desenvolvimento do país (o chamado “milagre econômico”), mas com base no crescimento das taxas de **concentração** de renda e na **contenção** dos movimentos sociais populares que haviam marcado a década anterior. Como disse Evaldo Vieira (p. 50):

O movimento de 1964 desenvolvia o Brasil, abrindo-o aos monopólios internacionais. Isto quer dizer que as necessidades da população brasileira se colocavam em segundo lugar, ficando em primeiro os interesses do mercado externo, dominado por estrangeiros.

¹ Na avaliação de Evaldo A. Vieira, Goulart procurou conciliar ideologia nacionalista e capitalismo internacional com uma política de massas ao controlar a alta do custo de vida dos trabalhadores e realizar o que foi chamado de “reformas de base” nos diferentes setores.

Nesse contexto o desenvolvimento não podia ser separado da **segurança**: de acordo com a doutrina que vinha sendo definida pela Escola Superior de Guerra, tanto a manutenção da ordem política, social e econômica vigente quanto o combate às ideologias estrangeiras – representada pela ameaça comunista que objetivaria distanciar a sociedade brasileira de seus valores morais, religiosos e culturais tradicionais – eram **fatores** do desenvolvimento. Essa instituição, fundada em fins da década de 40, funcionava como um centro de estudos sobre a segurança nacional, promovendo cursos para oficiais e civis com altos postos na estrutura de governo.

Assim, quando o aparato jurídico e legal do Estado foi ajustado à nova organização política dada pela ruptura de 1964, apresentava as seguintes características segundo W. Germano:

- ❑ hipertrofia do Executivo;
- ❑ fortalecimento do aparelho repressor;
- ❑ ampliação da intervenção do Estado na economia em função dos interesses do capital.

No campo da educação as políticas implementadas no período segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica **liberal** de que se investia na melhoria do “capital humano” para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional.

2.1 A teoria do “capital humano” e os programas internacionais de ajuda à educação

A teoria do “capital humano” foi importada dos Estados Unidos como “diretriz de política social para países em desenvolvimento”. Conheceu grande difusão aqui justamente ao longo da década de 60.

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir **nesse** capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. Na década de 70 essa concepção será criticada como uma ideologia pré-capitalista, por sendo adotada, não seria necessário pensar em mudanças estruturais mais radicais atribuindo-se ao trabalhador assalariado – sem propriedades, sem controle dos meios

em 1964 as camadas médias receberam um prêmio, uma recompensa pelo seu apoio político às mudanças havidas: aumento intenso das vagas no ensino superior (p. 47).

O avesso desta medida de expansão implicava justamente – como mostrou muito bem esse autor em *O Golpe na Educação* – na transformação da educação, pelo Estado, em um grande negócio: este possibilitou aos donos de escolas privadas a **acumulação** de capital, os quais recebiam as verbas públicas que, entretanto, não eram aplicadas no ensino.

Outro aspecto dessa orientação aparece na **divisão** do trabalho pedagógico entre os especialistas da educação, os quais, pela reforma dos cursos de Pedagogia decretada em 1969, foram encarregados de aplicar e controlar as novas técnicas então adotadas.

Em atendimento a esses princípios estruturantes a reforma universitária de 1968 fez a adequação das universidades brasileiras ao projeto educacional tecnomilitar do período, de aumento da produtividade com contenção de recursos, implantando as bases de uma organização estrutural apoiada em: departamentos no lugar do regime de cátedras; cursos semestrais e sistema de créditos no lugar de cursos anuais; unidades profissionalizantes separadas das de pesquisa básica; vestibular unificado e classificatório no lugar do eliminatório, para resolver o problema dos candidatos aprovados que excediam ao número de vagas; ciclo básico; licenciaturas curtas; aumento de vagas, sobretudo nas escolas particulares; e, instituição do regime de pós-graduação.

No ensino secundário e elementar a reforma de 1971 instituiu as escolas de 1º Grau, para ministrar um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos de duração, resultante da reunião dos antigos grupos escolares e ginásios, e definiu o 2º Grau como curso profissionalizante, para formar técnicos para as indústrias, mas com o objetivo não explícito de contenção das oportunidades educacionais, isto é, de diminuir a pressão por vagas no ensino superior. Descentralizou-se a execução do ensino, ficando os estabelecimentos escolares com a responsabilidade de propor o currículo de estudos a ser seguido em atendimento às especificidades dos alunos.

Considerando a tramitação dessas reformas, em ambos os casos o papel do Congresso Nacional foi praticamente o de referendar ou aperfeiçoar os projetos originais encaminhados pelo Executivo a partir das indicações dos técnicos norte-americanos. O anteprojeto da reforma universitária, inclusive, foi aprovado em regime de urgência, sem tempo de passar pela análise das comissões técnicas, como alertou o então deputado Mário Covas. Acresce que, desde a Constituição de 1967, deixou-se de prever dotações orçamentárias precisas para o sistema público de ensino, vinculação que voltou a ser estabelecida apenas em 1983, com a conhecida emenda Calmon.

O Poder Legislativo funcionava, assim, no período, como um reforçador do sistema autoritário, sendo sua fiel expressão. Ao homologar os planos de educação escolar propostos pelo Executivo, o Legislativo evidenciava a quem verdadeiramente representava: os militares, os tecnoburocratas e as empresas privadas. Ao facilitar a privatização do ensino secundário e superior, esses grupos impuseram a política educacional que lhes convinha, não obstante as mudanças que os textos legais imprimiram quanto à extensão da escolaridade obrigatória para oito anos de duração, como era prática nos países democráticos. Assim tem razão L.A. Cunha, quando disse (1973, p. 53), ao avaliar essas medidas, que a política dos anos 60 e 70 **não** era contingente:

ao contrário, ela é necessária, pois sua implementação permite que o Estado não se desvie de suas diretivas de política econômica, que constituem a dimensão dominante de sua ação.

3. A(s) “Década(s) Perdida(s)”

Em relação aos aspectos econômicos, o período das décadas de 80 e 90 vem sendo chamado pelos analistas como o das “décadas perdidas”, considerando-se que não houve melhoria no padrão de distribuição de renda para o todo da sociedade brasileira. Houve crescimento econômico de alguns setores, mas também um regime inflacionário permanente e um significativo processo de concentração de rendas, de propriedades, de capital e de mercado. Nos anos 90 o país cresceu menos ainda e aumentou o desemprego em relação aos anos 80: os autores concordam que o controle da inflação foi obtido em troca de uma grave crise social.

A imposição do econômico sobre o sociocultural e o predomínio do interesse privado sobre o público, marcantes desde o período da ditadura militar, levaram à manutenção ou agravamento dos problemas da educação escolar, mesmo que algumas dessas medidas, como a licenciatura curta e os ciclos básicos, no ensino superior, e a profissionalização compulsória, no secundário, não tivessem sido implantadas graças à resistência dos educadores, levando à sua revogação.

O resultado foi descrito por Romualdo P. de Oliveira (1992) como uma brutal **exclusão** social e escolar: no Brasil, em 1980, quase 60% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) e a **permanência** dos ingressantes no sistema escolar não se alterou de forma expressiva. A rigor, houve perda das oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização da população brasileira. Caiu a freqüência/permanência na escola elementar, comparativamente àquelas do

de produção e do seu produto – a capacidade de capitalizar-se! Mas, na década de 60, muitas agências financiadoras internacionais, principalmente as norte-americanas, propagaram essa teoria garantindo que a conquista de graus escolares mais elevados proporcionava ascensão social. Isso lhes permitiu oferecer programas de ajuda para o Terceiro Mundo, intervindo no financiamento e na redefinição da organização escolar de vários países.

Esses programas, na verdade, beneficiavam mais os países assistentes do que os assistidos. Como mostrou Otaíza Romanelli no seu livro *História da Educação no Brasil, 1930-73*, a estratégia de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação representava uma forma de criação ou expansão de **mercados** que favorecia os países assistentes: se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada na forma de bolsas de estudo, promove a “evasão de cérebros” para esses países. Quando toma a forma de divulgação de metodologias de pesquisa mais atualizadas, tende a diminuir a preocupação com a problemática do contexto da sociedade assistida e a aumentar a introdução de técnicas de ensino modernizantes. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, é sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas, manifestada na predominância do treinamento específico sobre a formação geral e na gradativa perda de *status* das humanidades e das ciências sociais.

Enfim, as soluções apresentadas nesses programas envolviam, em primeiro lugar, os aspectos quantitativos do sistema escolar, buscando obter mais **rentabilidade** com maior economia de recursos; e, em segundo lugar, os aspectos qualitativos, promovendo **treinamento** de pessoal, uso de aparelhagem e reorganização curricular para formar pessoal para as empresas em expansão. Essas marcas são evidentes nas reformas de ensino desencadeadas em diversos países por atuações desse tipo de “ajuda internacional para a educação”.

No caso brasileiro o apoio veio por meio dos acordos assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a agência norte-americana *Agency for International Development* (USAID). Entre 1964 e 1968 foram assinados 12 acordos MEC-USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no “capital humano”. Os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deu as **marcas** da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão. Ambas as linhas de atuação eram, assim, interdependentes, como sintetiza muito bem Romanelli:

a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento e a utilização de força garantindo a implantação do modelo (p. 218).

2.2 As reformas educacionais de 1968 e 1971

Por conta dessas marcas os acordos MEC-USAID foram tomados como diretriz das reformas educacionais **promovidas** no período pós-1964.² Segundo a análise de D. Saviani, as Leis nº 5.540 e nº 6.952, que reformaram, respectivamente, o ensino superior e o ensino secundário em 1968 e 1971, apresentam as seguintes características, comparativamente à Lei anterior, de nº 4.024, de 1961:

Lei nº 4.024/61 linha liberal	Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71 linha tecnicista
autonomia do indivíduo	adaptação à sociedade
qualidade	quantidade
cultura geral	cultura profissional
ênfase nos fins (ideais)	ênfase nos meios (metodologias do tipo microensino, máquinas de ensinar, enfoque sistêmico, teleensino, ensino programado, ensino a distância e outros)

Do ponto de vista da filosofia do sistema as reformas de 1968 e 1971 **isolaram** a educação dos contextos social e político, em um processo que D. Trigueiro Mendes chamou de “desvio tecnocrático”, o qual não apenas substituiu a prática da participação popular existente entre 1946-64 pelo critério da eficiência, como ainda objetivou despolitizar a sociedade pela compartimentação do trabalho: se entre os anos 50 e o início da década de 60 se concebia a cultura – produto dos grupos sociais – como elemento de transformação econômica e social do país, no pós-64 o ensino será pensado outra vez de cima para baixo, na direção **tecnicista** dada pelos interesses atendidos com os acordos MEC-USAID. Racionalidade, eficácia e produtividade são representações dos objetivos atribuídos às reformas cuja contraface, denunciada por vários autores, era a despotencialização das iniciativas dos movimentos sociais mediante a repressão.

Do ponto de vista da execução essa legislação estava assentada sobre os princípios organizacionais da grande empresa capitalista, ao recomendar, de acordo com a política econômica de concentração de rendas, a **concentração** do sistema escolar. Essa orientação provocou a contenção do sistema público, ao passo que a formação de grandes aglomerados de escolas particulares, especialmente no ensino superior, era incentivada.³ L. A. Cunha avaliava, já em 1973, que:

² Para o governo Kubitschek, embora o primeiro a formular um planejamento global de governo no qual a educação era referida como uma das metas, não se registrou nenhuma medida concreta de ação ou proposta de reforma.

³ O desaparecimento das pequenas escolas particulares – como as antigas escolas de comércio que proliferavam nas cidades interioranas e formaram gerações de trabalhadores dos setores do comércio e dos serviços burocráticos – e dos pequenos armazéns e quitandas, substituídos pela redes de supermercados, têm a mesma origem: a concentração do lucro nas mãos dos grandes empresários propiciada pelo Estado.

custo-aluno mais baixo em comparação com o da rede pública, o princípio da garantia constitucional à liberdade de ensino e outros.

Em contraposição o artigo apresenta falas de conhecidos defensores da escola pública, criticando tanto a mercantilização do ensino quanto a privatização do Estado, que a possibilitava, e alertando para as armadilhas da posição privatista de liberação do Estado dos encargos educacionais em seu favor.

Mas os empresários ganharam a batalha: em 1993 Carmen S. V. Moraes e César A. Minto denunciavam que em nome do combate à falta de vagas, o governo federal continuava comprando lugares nas escolas particulares e incentivando estados e municípios a fazer o mesmo, “transferindo recursos públicos à iniciativa privada, liberando-se da responsabilidade da oferta de ensino de qualidade para todos”. E completam (p. 8):

De acordo com o ex-secretário municipal da Educação, Mário Sérgio Cortella, com o mesmo montante de recursos seria possível construir quatro salas de aula em cem escolas já existentes, o que significaria, aproximadamente, a ampliação de 52 mil vagas na escola pública.

É preciso dizer, no entanto, que as duas décadas em foco **não** foram inteiramente perdidas: para D. Saviani, a década de 80, em particular, merece ser vista sob o prisma dos ganhos em relação aos aspectos da organização e mobilização dos educadores (com a fundação de associações e sindicatos), da política educacional de interesse popular (desencadeadas no âmbito dos poderes locais democráticos) e do desenvolvimento da consciência dos professores (que abandonaram posturas de apatia ou ingenuidade identificadas nos anos de repressão).

4. A Escola Brasileira Hoje

Embora o mais recente processo de redemocratização do país tenha se iniciado há cerca de 20 anos e produzido uma nova Constituição em 5/10/1988, no que concerne à educação escolar é como se apenas tivéssemos acabado de sair da vigência das leis do período da ditadura militar, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) teve uma longa tramitação no Congresso Nacional e começou a ser posta em execução muito recentemente, com a reformulação da legislação ordinária concernente ao sistema educacional. A uma possível permanência das marcas da escola da ditadura na organização e nas práticas da atualidade – pois sabemos que as ocorrências no plano das mentalidades se movem na temporalidade das longas durações – acresce que não é consensual que as novas medidas tenham contemplado

as necessidades de toda da sociedade, uma vez que seus dispositivos autorizam uma interpretação de **reforço** do viés privatista verificável nas décadas anteriores.

Considerando as posições dos partidos políticos majoritários em relação à questão da educação escolar quando o projeto da LDB estava sendo **debatido**, um estudo de Regina V. Gracindo mostrou que se delineavam no Congresso, nesse período, três grandes blocos de representação popular que interpretavam diferentemente a defesa do ensino público e gratuito, democrático e de qualidade que todos proclamavam:

- ❑ o “invariante”, composto dos partidos conservadores, como PFL, PPR, PTB e PP, interessados em manter o *status quo* e a vigência do capitalismo expropriador e que **combatiam** propostas de mudanças ou de melhorias salariais dos professores;
- ❑ o “mudancista”, que englobava o PSDB, o PMDB, o PDT e o PL e propunha algumas mudanças para que o capitalismo se voltasse aos direitos sociais e à **abertura** do sistema educacional;
- ❑ o “transformador”, que queria uma democracia de massas, um sistema econômico distributivo e uma escola pública voltada para as **transformações** sociais, grupo formado pelos representantes do PC do B, PT, PSB, PPS e PV.

Segundo a autora, esses grupos detinham, respectivamente, 45,2%, 44,7% e 9,9% das bancadas. Se chegassem ao poder, **tenderiam**: o grupo conservador, a uma postura liberal, garantindo prioridade à iniciativa privada; o mudancista, a abrir o sistema de ensino, com ênfase na parte técnica; e os transformadores, a defender o ensino público e gratuito em todos os níveis, aplicando as verbas públicas exclusivamente na educação pública e promovendo a qualidade do ensino no sentido da auto-emancipação dos alunos.

“Invariantes” e “mudancistas” **estiveram** de fato no poder, ao longo da década de 90, o que explica a aprovação do projeto de LDB de autoria de Darcy Ribeiro-Marco Maciel, porta-vozes do Executivo, derrotando outro projeto que havia sido elaborado por entidades e associações educacionais e tramitava no Legislativo. Na visão de Carmen S. V. Moraes e César A. Minto, ao permitir, entre outros pontos, a alocação de recursos públicos para instituições privadas mediante subvenções, doações e cooperação financeira, resultante de convênios com entidades públicas, “o projeto do senador Darcy Ribeiro – ao contrário do projeto votado na Câmara que [expressava] algumas importantes conquistas democráticas – representa um profundo retrocesso político e pedagógico na organização da educação escolar brasileira” (p. 13).

período Vargas, crescendo, no entanto, quase três vezes a matrícula no superior, como ele mostrou ao acompanhar a vida escolar de três gerações de brasileiros (1929-40, 1960-71 e 1977-88), e obter os seguintes números para cada grupo de mil crianças que entravam na 1ª série e conseguiam ingressar na universidade:

1ª série	1929	1.000	1960	1.000	1977	1.000
2ª série		785		–		533
3ª série		443		–		441
4ª série		243		232		359
universidade	1940	24	1971	48	1988	67

Esse autor também verificou que, para a população com mais de 10 anos de idade, 56% dos brasileiros tinham mais de quatro anos de escolarização; 24% tinham entre um e quatro anos, podendo ser considerados como “analfabetos funcionais”, na medida em que apesar de terem cursado até a 4ª série do 1º Grau, exibiam práticas de analfabetos; e 20% sequer completaram o primeiro ano de escola. Em vista do analfabetismo desses 44%, o primeiro problema que se apresentava à análise dos educadores à época era como erradicá-lo, ou seja, como universalizar a escolarização elementar, mas não no sentido tradicional do acesso, já garantido pela legislação da escola de oito anos, e sim no da permanência no sistema de ensino. Considerando que aqueles 20% que não finalizam o primeiro ano escolar também integram os setores mais empobrecidos da população, Oliveira conclui (p. 10) que:

a resolução deste problema passa ao largo de qualquer política especificamente educacional, estando a exigir uma efetiva política de distribuição de renda.

Ele também identifica as **medidas** propostas nos anos 1980 e início de 1990, que procuraram eliminar ou amenizar a influência ora dos fatores extra-escolares, ora dos fatores intra-escolares que contribuía para perpetuar aquela situação. O oferecimento de merenda escolar, de transporte subsidiado, de livros didáticos e da escola de tempo integral – como os CIEPs, criados pelo governo Brizola (PDT), no Rio, entre 83 e 86 – são exemplos de serviços que foram organizados na tentativa de controlar a influência das carências **materiais** dos alunos.

Outra linha de atuação considerou o problema das diferenças **socioculturais** do alunado e o choque cultural sofrido pelas camadas populares que chegavam a uma escola pensada para as camadas médias, provocando a repetência e a evasão delas. Nos anos 80, uma das soluções levantadas foi a criação do ciclo básico de dois anos no ensino de 1º Grau, quando o governo estadual de São Paulo (PMDB), ao postergar a avaliação do processo de alfabetização – em termos de reprovação/aprovação – da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º Grau, conseguiu manter os alunos por mais um ano

na escola. Com essa medida **democrática** o aspecto político da escolarização ficava atendido, eliminando-se o estrangulamento habitual de 50% a 60% na passagem da 1ª para a 2ª série, mas permanecia à descoberto o aspecto **pedagógico** da medida: assim, ela não foi endossada pelos professores, que a perceberam como impositiva e implicando perda de controle do processo docente. Aliás, os profissionais da educação estão atualmente enfrentando o impacto da organização de dois ciclos de quatro anos, no Ensino Fundamental, e um ciclo de três anos, no Ensino Médio, determinado pelo governo do PSDB. Outra solução foi encaminhada entre o final da década de 80 e começo da de 90 pelo governo municipal (PT) da capital paulista, que optou por procurar transformar, mediante círculos de discussão, a **atitude** dos professores sobre **seus** próprios valores e concepções do papel social da escola, na expectativa de conscientizá-los do que significa trabalhar com uma escola de massas e com outros padrões socioculturais.

Quanto à escola de 2º Grau, depois que a profissionalização compulsória foi revogada pela Lei nº 7.044/82, ocorreu uma **indefinição** desse grau (N. Piletti é mais radical: fala em desestruturação). No debate em curso havia uma polarização entre considerá-la como instituição de nível propedêutico ao superior, ou voltada para o mercado, abrindo-se ainda uma terceira vertente entre aqueles educadores que recuperavam a noção de “formação geral politécnica”, englobando tanto as disciplinas humanísticas quanto os conhecimentos básicos do desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Mas não havia consenso sobre a possibilidade de concretizar-se efetivamente a politécnica em uma sociedade capitalista como a nossa, levando a um impasse.

Um artigo de C. R. Jamil Cury e M. Alice Nogueira, publicado em meados da década de 80, expõe o outro lado da configuração educacional do período: a presença da iniciativa **empresarial** privada, visto que a Igreja Católica não fazia mais a defesa do ensino particular, desde a sua opção preferencial pelos pobres dos anos 70. Procurando dar visibilidade à constatação (pp. 66-67) de que o Estado estava sendo privatizado, no sentido não apenas de dar prioridade às atividades ligadas ao desenvolvimento do capital como ainda de assumir o *ethos* e a lógica capitalistas, esses autores analisaram o discurso dos empresários de educação a partir das suas manifestações no jornal *Educação*, publicado em Brasília pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen), e recolheram os argumentos que eles apresentavam em busca de legitimação de suas atividades. Quando falavam à opinião pública, os porta-vozes da organização destacavam que apoiar a escola particular significava tratar a educação como investimento e apostar na qualidade, pois ofereciam um ensino formador, personalizado, flexível etc. Quando se dirigiam ao Estado, reivindicando os recursos públicos, os argumentos incidiam sobre a defesa da escola particular como patrimônio da sociedade, seu caráter pacífico e não contestador da ordem social, seu

Na atualidade aqueles grupos **continuam** a compor a maioria da representação no Congresso Nacional e a controlar os órgãos do Poder Executivo. A aliança entre eles explica, de um lado, o fisiologismo, o clientelismo e a corrupção que marcam a política nacional, contrariando os interesses populares; de outro, o fato de terem acentuado a orientação **neoliberal**, identificada pela privatização do público. Como explica S. L. Vieira (pp. 27, 34):

O advento do neoliberalismo no Brasil, como no restante do mundo, ocorre na esteira do questionamento do papel do Estado como instância-chave no processo produtivo.

(...) à mediação da intervenção estatal até então encarada como mecanismo para evitar crises econômicas, a crítica liberal vai opor o argumento de que precisamente por este intervencionismo a economia entra em crise.

Este ponto em que o Estado deixa de atuar diretamente e ingressa no ciclo de privatização corresponde às manifestações do setor privado por ocasião da elaboração da Constituição de 1988 e ao governo Collor.

Pelo entendimento neoliberal, o Estado passa a **delegar** ao setor privado a maior parte de suas obrigações, de maneira tal que os interesses do mercado **definem** os objetivos, as instituições e os valores da sociedade. Para a educação isso significa que o desejo instituinte das camadas populares de ter acesso e sucesso na educação formal está sendo contrariado nos aspectos dos objetivos (formação profissional *versus* formação crítica ou para a cidadania), da organização institucional (ensino de grupos particulares *versus* ensino leigo e público) e dos valores (competitividade e individualidade *versus* cooperação e solidariedade). Esse posicionamento, que pôde ser identificado por ocasião da discussão da LDB aprovada em 1961 e durante o regime militar, e como vimos acima, era defendido pelos empresários do ensino nos anos 80, é hoje em dia endossado abertamente pelo governo dos “invariantes” e “mudancistas”, que se pautam em suas políticas educacionais pela agenda privatista de organismos internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e o BID: o pensamento neoliberal tem como pontos centrais, segundo S. L. Vieira, a privatização e a crítica ao Estado-empresendedor e a aceitação da concepção do Estado mínimo.

Como diz esta autora, a dimensão trágica que assume essa orientação, no caso da sociedade brasileira, é que o Estado está se ausentando de esferas de atuação – como educação e saúde –, nas quais **ainda** não foi, sequer, capaz de universalizar serviços básicos⁴ para o conjunto de sua população, ou seja, o que a sociedade brasileira precisa

é justamente do contrário: investir mais e melhor nas políticas sociais. Em lugar de defender a privatização, é necessário reformar o Estado para que ele assuma as funções – que legitimam a sua existência – de provedor de bens públicos.

Ora, a política do Executivo na última década tem sido a de reformar o Estado sim, mas para torná-lo mais dinâmico, eficiente e moderno nos termos da agenda neoliberal (ou seja, fazendo as reformas previdenciária, fiscal, administrativa) e à custa das necessidades da área social:

O Estado delega ao setor privado a maior parte de suas obrigações e retém somente aquelas de tipo assistencial para os setores cujo poder aquisitivo não lhes permite pagar por um serviço necessário. A noção de direito à saúde, moradia e educação perde assim seu sentido global. Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como se fosse “normal”, que eles “comprem” serviços. Aqueles que não podem comprá-los devem conformar-se com uma ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário (e freqüentemente, bem abaixo do mínimo requerido) para manter os níveis de subsistência e funcionamento degradado dessa parcela da população.⁵

No setor da educação a legislação ordinária construída a partir da Constituição e da LDB oferece bons exemplos.⁶ O primeiro refere-se ao encaminhamento dado ao ensino profissional de nível médio: a sua função precípua foi definida por ato do governo (Decreto nº 2.208, de 17/4/1997) como formação para atividades produtivas, mas os analistas não apenas criticaram a sua estruturação em separado (de novo) da formação regular acadêmica, como denunciaram a organização por módulos que foi adotada no curso como adequada para fins de treinamento. O outro exemplo vem do ensino superior, no qual a proposta de autonomia universitária do MEC (PEC nº 370/1996) traz embutida a privatização do ensino superior e a sua divisão em instituições de pesquisa e de ensino: ao conceituar as universidades públicas como “organizações sociais”, isto é, entidades prestadoras de serviços à sociedade (Lei nº 9.637, de 15/5/1998), e não como órgãos de responsabilidade do Poder Público, aquele documento dá andamento ao projeto neoliberal cuja doutrina designa o não-estatal – o **privado** – como público.

⁵ Emilia Ferreiro, reproduzida de S. L. Vieira, pp. 35-36.

⁶ Retirados de M. Z. Borba Rocha, mas com sentido invertido ao dela, uma vez que a posição geral dessa autora é que o governo atual não está reduzindo suas funções sociais, já que o Estado brasileiro nunca garantiu os níveis médio e superior como obrigatórios e gratuitos (p. 97).

⁴ Segundo Moraes e Minto (p. 7), em 1992, o IBGE indicava a taxa de analfabetismo no país: 19,6%.

Isso quer dizer que o mercado está decidindo os rumos da educação nacional, segundo os seus próprios critérios, os quais já foram denunciados exaustivamente como não representativos dos interesses gerais da nação.

Bibliografia

BEISIEGEL, C. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Niterói: UFF, 1985.

_____. "O 'Milagre brasileiro' e a política educacional". *Argumento*, 2 (nov. 1973): 45-54.

_____. e GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

_____. "O 'modelo alemão' e o ensino brasileiro". Garcia, W. E. (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

CURY, C. R. Jamil e NOGUEIRA, M. Alice. "O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino". Cunha, L.A. (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985.

FÁVERO, M. de L. "Da universidade 'modernizada' à universidade 'disciplinada': Atcon e Meira Mattos". *Educação e Sociedade*, 30 (1988): 87-133.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil, 1964-85*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/EdUnicamp, 1994.

GRACINDO, Regina V. "Concepção de educação dos partidos políticos: o caso do ensino fundamental público, democrático e de qualidade". São Paulo: FFLCHUSP, 1993.

IGLESIAS, Fr. *Trajetória política do Brasil, 1500-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MORAES, C. S. V. e MINTO, César A. "Políticas governamentais para a educação em tempos de neoliberalismo". *Cadernos Adusp*, 1 (São Paulo) (1993): 7-15.

OLIVEIRA, R. P. de. "Política educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90". *Revista da FEUSP*, 18,1 (1992): 5-20.

PILETTI, N. *Ensino de 2ª Grau: educação geral ou profissionalizante?* São Paulo: EPU, 1988.

ROCHA, M. Z. Borba. "Reforma do Estado – Reformas Educacionais: uma perspectiva macro das políticas públicas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso". *Política comparada*, III, 1 (1999): 71-101.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil, 1930-73*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, D. "Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71". Garcia, W. E. (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

_____. "Os ganhos da década perdida". *Presença Pedagógica* (nov./dez. 1995): 51-61.

VIEIRA, Evaldo A. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *A República Brasileira, 1964-84*. São Paulo: Moderna, 1985.

VIEIRA, S. L. "Neo-liberalismo, privatização e educação no Brasil". Oliveira, R. P. de. (org.) *Políticas educacionais no Brasil – impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.