

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2º semestre



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Maria Paula Dallari Bucci

Carlos Eduardo Bielschowsky

Ministro do Estado da Educação
Secretária da Educação Superior
Secretário da Educação a Distância

Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Felipe Martins Müller

Vice-Reitor Dalvan José Reinert

Chefe de Gabinete do Reitor Maria Alcione Munhoz

Pró-Reitor de Administração André Luis Kieling Ries

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Extensão João Rodolpho Amaral Flôres

Pró-Reitor de Graduação Orlando Fonseca

Pró-Reitor de Planejamento Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Recursos Humanos Vania de Fátima Barros Estivalette

Diretor do CPD Fernando Bordin da Rocha

Coordenação de Educação à Distância

Coordenador CEAD Fabio da Purificação de Bastos

Coordenador UAB Carlos Gustavo Martins Hoelzel

Coordenador de Pólos Roberto Cassol

Gestão Financeira Daniel Luís Arenhardt

Centro de Educação

Diretora do Centro de Educação Helenise Sangoi Antunes

Coordenadora do Curso de Pedagogia Rosane Carneiro Sarturi

Elaboração do Conteúdo

Professor pesquisador/conteudista Claudemir de Quadros

**Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e
Desenvolvimento em Tecnologias da Informação
e Comunicação Aplicadas à Educação**

Coordenadora da Equipe Multidisciplinar Elena Maria Mallmann
Materiais Didáticos Volnei Antônio Matté
Desenvolvimento Tecnológico André Zanki Cordenonsi
Capacitação Ilse Abegg

Produção de Materiais Didáticos

Designer Evandro Bertol
Designer Marcelo Kunde

Orientação Pedagógica Diana Cervo Cassol

Revisão de Português Marta Azzolin
Samarlene Pilon
Sílvia Helena Lovato do Nascimento

Ilustração Cauã Ferreira da Silva
Natália de Souza Brondani

Diagramação Emanuel Montagnier Pappis
Maira Machado Vogt

Suporte Moodle Ândrei Camponogara
Bruno Augusti Mozzaquatro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO GERAL DO CONTEÚDO DO LIVRO-TEXTO	5
UNIDADE A	
HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E DOCUMENTOS	6
Objetivo	6
Introdução	6
A história e os historiadores	6
Um trabalho de investigação	6
O que é história	7
A história e seus registros	7
História e memória	8
Documentos	9
História da educação	9
UNIDADE B	
CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	11
Objetivo	11
Introdução	11
Breve histórico do curso de pedagogia	11
Introdução	11
Primeiro período: a criação do curso de pedagogia	11
Segundo período: ampliação e aprofundamento das discussões	13
Terceiro período: LDB e diretrizes curriculares	13
Pedagogia: um curso em permanente construção	14
BIBLIOGRAFIA	15
UNIDADE C	
EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA	16
Objetivo	16
Introdução	16
A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549–1920)	16
A sociedade brasileira no período colonial	17
Organização do ensino na colônia	21
Portugal, colônia inglesa?	27
O brasil cresce	28
O brasil paga o preço da modernização portuguesa	29
UNIDADE D	
EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO	32
Objetivo	32
Introdução	32
O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822–1889)	32
REFERÊNCIAS	35
UNIDADE E	
EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1930 A 1960	36
Objetivo	36
Introdução	36
Estado e educação no brasil: do manifesto de 1932 à primeira LDB	36
Introdução	36
O brasil após 1930	37
A estrutura econômica	37
A estrutura política	38
Industrialização e urbanização: sinônimos de desenvolvimento e modernidade	40
Os pomos da discórdia educacional	44
A primeira LDB	46
Educação: instrumento do desenvolvimento econômico	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	53

APRESENTAÇÃO GERAL DO CONTEÚDO DO LIVRO-TEXTO

A disciplina História da Educação Brasileira vincula-se ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

No âmbito dessa disciplina, tem-se como objetivo analisar formas de organização escolar, visões pedagógicas e práticas educativas na sociedade brasileira da colonização até a atualidade; analisar as relações entre poder político e educação, em sua articulação com o processo histórico brasileiro, e compreender aspectos da realidade educacional brasileira em sua dinâmica histórica.

Para tanto, selecionou-se, dentre uma expressiva multiplicidade, alguns textos que podem contribuir para o estudo e aprendizagem dos conteúdos entendidos como necessários no âmbito da formação de professores. Com esses textos básicos, somados às demais atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem, espera-se o desenvolvimento da compreensão de aspectos gerais acerca da história da educação brasileira. Cabe destacar, portanto, que as atividades desenvolvidas nessa disciplina têm o caráter de iniciação ao estudo da história da educação.

Nesse sentido, compõem esse livro cinco textos, que tratam de aspectos e períodos específicos da história da educação no Brasil. Cabe destacar que esses textos são apenas um suporte mínimo para as atividades que serão desenvolvidas no ambiente Moodle. Outros textos podem ser vistos, ainda, na bibliografia da disciplina e estão disponíveis nas bibliotecas dos respectivos polos.

UNIDADE A

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E DOCUMENTOS

OBJETIVO

Analisar a produção da história como trabalho de investigação que produz sentidos para o passado.

INTRODUÇÃO

A história é uma narrativa acerca do passado. Essa narrativa, mediante o trabalho do historiador, é criada a partir de registros, memórias e documentos. A história não é a representação exata do que existiu, pois só pode ser descrita parcialmente. Ela é um texto por meio qual os historiadores se esforçam em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado chega até o presente e informa sobre a nossa maneira de pensar e de falar.

A HISTÓRIA E OS HISTORIADORES

Texto adaptado de FTD (2008)

Uma lenda hindu conta que na Índia três cegos, sem conhecerem o elefante, tocaram, cada um, uma parte do corpo do bicho. Do que eles pensaram se tratar?

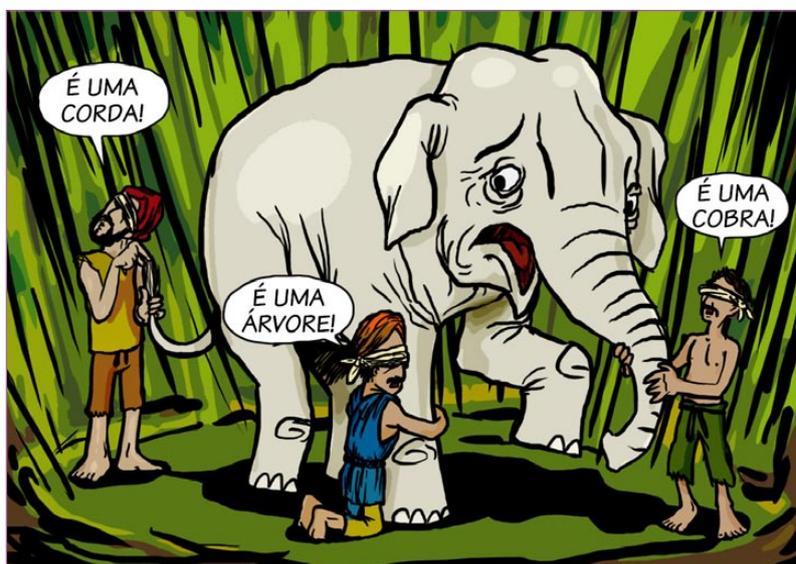


Figura A1 – Três hindus e um elefante.

UM TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Essa lenda hindu é bem ilustrativa: você já pensou de quantas maneiras diferentes uma história pode ser contada? Sempre existem muitas versões para um mesmo fato assistido por diversas pessoas.

Cada uma delas destaca a sua versão do que aconteceu. Ora deixa de lado um detalhe, ora dá maior importância para outro.

No caso de um crime, por exemplo, um detetive teria de ouvir vários depoimentos, interrogar todas as testemunhas do caso. Também precisaria investigar as provas deixadas no local. Enfim, teria de reunir o maior número possível de informações para tentar decifrar o que aconteceu.

O trabalho do historiador é semelhante. O historiador não sabe exatamente o que aconteceu no passado. Por isso, ele também precisa reunir o maior número possível de pistas que possam ajudá-lo a propor um entendimento para os fatos.

Em história, é possível fazer novas descobertas até quando se investiga um fato já bem estudado. Às vezes são encontradas novas pistas, que levam a outra versão desse fato. Ou, então, por meio de uma interpretação diferente de pistas já analisadas, pode-se chegar à outra explicação para o mesmo acontecimento.

O QUE É HISTÓRIA

História é uma palavra com dois significados. Falamos em história quando queremos nos referir a qualquer fato ocorrido no passado, como quando dizemos: "A independência do Brasil aconteceu em 1822". Nesse primeiro sentido, podemos dizer que a história é o conjunto do passado, de tudo o que já passou ou aconteceu.

Também falamos em história quando queremos nos referir ao trabalho do historiador, como quando se diz: "Outro dia li um livro sobre história do Brasil". Nesse segundo sentido, pode-se dizer que a história é a interpretação do historiador sobre o passado.

Ao escrever sobre a independência do Brasil, por exemplo, um historiador pode dar destaque para o papel do príncipe Dom Pedro. Outro historiador, por sua vez, pode destacar a participação no acontecimento das elites que cercavam o príncipe.

A HISTÓRIA E SEUS REGISTROS

O passado é o que já aconteceu, e a tarefa dos historiadores é tentar propor uma inteligibilidade para esse tempo passado com a ajuda dos registros deixados pelas pessoas que viveram naquela época. Exemplos de registros são: cartas, desenhos, livros, construções, objetos decorativos, roupas, filmes, fotografias.

O historiador só conhece as partes do passado que têm registros preservados, isto é, que não foram destruídos em guerras, incêndios, enchentes ou perdidos ao longo do tempo.

Os registros do passado precisam ser interpretados para fazerem sentido. Cada historiador faz a sua interpretação do que aconteceu, de acordo com os seus conhecimentos, suas maneiras de ver o mundo. Por isso, os mesmos acontecimentos estudados por diferentes historiadores podem levar a conclusões também diferentes.

A história é um campo de estudos que permite variadas interpretações do passado. Isso não significa que os historiadores podem dizer qualquer coisa sobre aquilo que estudam e escrevem. Eles não podem inventar fatos, não podem fugir das evidências, das pistas encontradas.

A história é uma tentativa de entender coisas passadas por meio de registros ou testemunhos, que comprovam os acontecimentos. Essa é a grande diferença entre o texto do historiador e o texto literário. Apesar de ambos serem narrativos, eles têm funções e preocupações distintas.

HISTÓRIA E MEMÓRIA

As sociedades humanas sempre se preocuparam em transmitir sua memória para as gerações futuras. A memória compõe-se dos testemunhos preservados do passado de uma sociedade.

Em algumas sociedades, os testemunhos estão guardados nos mitos e nas lendas, que são passados oralmente de geração para geração. Outras sociedades deixaram seus testemunhos em obras de literatura, em construções, cartas, objetos. Mas, em geral, os registros que chegaram até nós representam apenas uma parte da vida dessas sociedades.

Um exemplo disso é a memória deixada pela Idade Média (476-1453). Quase todos os registros conhecidos sobre a época medieval informam muito mais sobre a vida dos cavaleiros, reis e sacerdotes do que sobre o cotidiano da população pobre. O que se sabe sobre o dia a dia dos camponeses baseia-se principalmente em registros produzidos pelos clérigos. Por essa razão, os historiadores que tentam recuperar a memória dos camponeses medievais têm a difícil tarefa de investigar fontes históricas variadas, como restos de construções, ferramentas de trabalho e lendas transmitidas de geração para geração, além dos testemunhos produzidos por pessoas da época.

Investigar e elaborar uma reflexão sobre os testemunhos do passado: esse é o trabalho do historiador. Portanto, a história se diferencia da memória por ser uma reflexão sobre os registros preservados do passado.

DOCUMENTOS

Praticamente até a metade do século 20, a maior parte dos historiadores acreditava que os únicos documentos confiáveis sobre o passado humano eram os escritos, datados e autenticados. São exemplos de documentos escritos: cartas, testamentos, obras de literatura, diários, registros de nascimento, etc.

Posteriormente, ocorreu uma importante mudança na ideia que se tinha sobre documento histórico. Diferentes vestígios deixados pelas sociedades humanas - desenhos, fotos, objetos, construções, vestimentas, vídeos - passaram a ser tratados como documentos ou fontes históricas, isto é, testemunhos de como viviam os seres humanos na época em que aqueles elementos foram produzidos.

Há longos períodos da história sobre os quais existem poucos documentos escritos. Nesses casos, o historiador usa como documento os vestígios e utensílios domésticos, roupas e objetos de adorno, peças religiosas.

Quando o testemunho está registrado em imagens, diz-se que se trata de um documento iconográfico. Outro tipo de documento que o historiador utiliza são os relatos orais. Eles são úteis, principalmente no estudo da vida cotidiana das sociedades sem escrita. O historiador grava e depois transcreve os depoimentos orais. Esse tipo de trabalho com fontes orais se chama história oral e é muito usado atualmente.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A história da educação é um dos campos de estudo da **HISTÓRIA**. Tal campo se estrutura em referência à história e à educação.

Atualmente, os estudos em história da educação encontram-se em fase de forte expansão. Há disponibilidade de farta bibliografia e acontecem inúmeros eventos sobre o tema: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Congresso Brasileiro de História da Educação, encontros da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Congresso Ibero-Americano de História da Educação e outros.

Há também entidades representativas das pessoas que trabalham com história da educação:

- Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE – www.sbhe.org.br;
- Associação Sul – Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe – <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>;
- Grupo de Trabalho História da Educação da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – Anped – www.anped.org.br;
- Sociedad Argentina de Historia de la Educación – Sahe – www.sahe.org.ar;
- Sociedad Española de Historia de la Educación - Sedhe - <http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe>.

SAIBA MAIS

Existem vários outros: **história** política, história econômica, história militar, história da ciência, dentre outras.

Existem também revistas especializadas na temática história da educação, tais como a *Revista História da Educação* e a *Revista Brasileira de História da Educação*.

A perspectiva teórica mais avançada (pós-estruturalista) vincula a produção da história com o conceito de discurso. O foco de interesse é a produção, difusão e recepção dos discursos educativos no tempo e no espaço ou, mais especificamente, a problematização de como os objetos do mundo são construídos historicamente e como mudam no decorrer do tempo – como são produzidos e circulam, como são usados e se transformam.

Nesse sentido, a investigação histórico-educacional apresenta-se como uma produção constante de significados. De significados de e para uma história que não é a representação exata do que existiu e que só pode ser descrita parcialmente, mas que se esforça em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado chega até o presente e informa sobre a nossa maneira de pensar e de falar.

Aquilo que o historiador escreve não é aquilo mesmo que se passou e sim uma produção discursiva. A atenção se desloca para a construção de significados que consagram certas formas de atuar, sentir, falar e ver o mundo, em vez de outras.

LEMBRE-SE!

- A história é sempre escrita de certo ponto de vista, por exemplo, do europeu colonizador, dos indígenas, da igreja, etc.;
- não existe uma história única; há uma diversidade de sujeitos sociais que procuram transmitir uma imagem diferente do passado, conforme a época e o seu lugar;
- a história é uma tentativa de propor um entendimento para a realidade mediante testemunhos ou registros.

UNIDADE B

CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

OBJETIVO

Conhecer os elementos mínimos relacionados às discussões acerca da criação e constituição do curso de Pedagogia no Brasil.

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia foi criado em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Desde então, organizou-se de diferentes modos e passou por inúmeras reestruturações.

BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Texto adaptado de Bruna Senger Benfica, Priscila Ilha Rocha, Ana Cristina Panich Gallarreta e Claudemir de Quadros

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia o acompanha desde sua criação, em 1939, até os dias atuais.

Em termos um tanto genéricos, é possível periodizar as discussões atinentes ao curso de Pedagogia em, pelo menos, três períodos: um primeiro, desde a sua criação até os pareceres de Valnir Chagas, na década de 1960. Um segundo, que abrange da década de 1960 até meados da década de 1990 e, finalmente, um terceiro que envolve as atuais discussões sobre as diretrizes curriculares sobre a formação de professores para a educação básica.

Pela sua pertinência e atualidade, cabe fazer alguns destaques sobre o tema.

PRIMEIRO PERÍODO: A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil por meio do decreto lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Nessa ocasião, a criação do curso tinha uma dupla função, a de formar bacharéis e licenciados. Para a formação de bacharéis, ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano do curso de didática, formar-se-iam os licenciados. Constituíam-se, assim, o esquema "3+1", que marcaria a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia e, mesmo, dos demais **CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES** no Brasil.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999),

como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério da Educação, campo profissional muito vago quanto

SAIBA MAIS

Segundo Carmem Da Silva (1999, p. 35), a separação **bacharelado versus licenciatura** "reflete a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. Essa maneira de introduzir os estudos superiores de educação deixou profunda marca [...], tornando-se a maneira usual de desenvolvê-los até os dias atuais."

às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.

Em resumo, não havia ainda uma clara definição sobre o campo de atuação e sobre a identidade do profissional “pedagogo”.

Essa situação de indefinição perdurou, pelo menos, até meados da década de 1960, quando algumas alterações começaram a ser introduzidas no currículo do curso de Pedagogia, patrocinadas pelos pareceres do conselheiro Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação - CFE.

Em 1962, em especial pelo parecer nº 251/62, propunha-se a reformulação da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, com a fixação de um “currículo mínimo”. No entanto, permaneceram vagas as referências ao campo de trabalho do profissional formado pelos cursos de Pedagogia, chegando-se, mesmo, a discutir-se a sua manutenção ou extinção, diante da acusação de que o curso não possuía um conteúdo próprio.

Em 1967, estudantes da Região de Rio Claro, em São Paulo, por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, tomaram a iniciativa de apresentar uma proposta de reformulação na estrutura curricular do curso, motivados, em especial, pelos “impasses enfrentados quanto à própria definição dos objetivos do curso à falta de regulamentação da profissão do licenciado em Pedagogia.” (Da Silva, 1999, p. 39).

Diante das indefinições relativas ao curso de Pedagogia e à insegurança e insatisfação dos estudantes e profissionais da área educacional, o conselheiro Valnir Chagas apresentou o parecer n. 252/69. A partir de então, o curso de Pedagogia passou a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada, em função das habilitações específicas, que poderiam ser: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

No que se refere à legislação, outros pareceres podem ser destacados:

- parecer nº 67/75: prescreve a orientação básica a ser seguida nas áreas pedagógicas;
- parecer nº 68/75: redefine a formação pedagógica das licenciaturas;
- parecer nº 70/76: regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação;
- parecer nº 71/76: regulamenta a formação superior de professores para educação especial e regulamenta a formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da escolarização e pré-escola.

- parecer nº 22/77: traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura.

SEGUNDO PERÍODO: AMPLIAÇÃO E APROFUNDAMENTO DAS DISCUSSÕES

A partir da segunda metade da década de 1970, profissionais e estudantes universitários buscaram ampliar a sua organização, com vistas a participar de forma mais efetiva do processo de discussão e reforma dos cursos de formação de professores no Brasil.

Nesse contexto, cabe destacar a realização do "I Seminário de Educação Brasileira", na Universidade de Campinas, em 1978; da "I Conferência Brasileira de Educação", na PUCSP, e a criação do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, em 1983, em decorrência do Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, promovido pelo MEC, em Belo Horizonte. Foi a partir desse evento que se firmou o princípio de que a docência constituiu-se na base da identidade profissional de todo educador.

Com a constituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, agrega-se a ideia de que não bastava promover a reformulação dos cursos de pedagogia, era necessário uma "política global de formação de profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada" (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 229).

A ampliação e o aprofundamento da discussão para além da questão da identidade do curso de Pedagogia acarreta a visualização de outros problemas relativos aos cursos de licenciatura, que começaram a ser apontados com maior ênfase, dentre os quais

o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógico e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (Pereira, 2000, p. 57).

Além disso, gestou-se um consenso entre os educadores de que o curso de pedagogia possuía uma identidade fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatórios para realizar uma tarefa efetivamente educativa.

TERCEIRO PERÍODO: LDB E DIRETRIZES CURRICULARES

A partir de 1996, dois novos elementos trouxeram novo ânimo à discussão sobre "a formação de professores": a LDB, aprovada em dezembro de 1996, e o edital 4/97 do MEC, que propôs a elabo-

ração de “diretrizes curriculares para os cursos de graduação”. Segundo o edital 4/97, as diretrizes curriculares

têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As diretrizes curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e as demandas existentes na sociedade.

Parece inegável que o debate suscitado pelas diretrizes curriculares desencadeou, em nível nacional, um forte movimento de discussão sobre os cursos de formação de professores e, principalmente, sobre o curso de pedagogia, no âmbito do qual a discussão prolongou-se por maior tempo. Um debate que, segundo Scheibe e Aguiar (2000, p. 232), “expressa o conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas.”

No âmbito desse debate, cabe referir alguns **DOCUMENTOS** importantes para a discussão:

- proposta de diretrizes curriculares apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, de 6 de maio de 1999;
- proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, versões de fevereiro, abril e maio de 2001;
- parecer 9/2001, do Conselho Pleno do CNE;
- parecer 21/2001, do Conselho Pleno do CNE, que dispõe sobre a carga horária dos cursos de formação de professores;
- resolução 1/2002, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior;
- resolução 2/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

SAIBA MAIS

Informações mais detalhadas sobre esses documentos podem ser encontradas em <http://www.mec.gov.br/cne>.

PEDAGOGIA: UM CURSO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

O curso de Pedagogia, assim como os demais cursos de formação de professores, fazem parte de um processo de conformação do campo educacional que está em permanente estado de tensão, em decorrência da interação dos grupos que procuram estabelecer hegemonia no contexto de projetos educativos - governos, sindicatos, associações, estudantes e professores.

Em decorrência disso, o debate está permanentemente aberto, como a servir de estímulo para participação de todos aqueles envolvidos ou interessados pela formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

DA SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **In: Educação e Sociedade**, nº 68, 1999, p. 220-238.

UNIDADE C EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

OBJETIVO

Conhecer a organização da educação no período do Brasil Colônia (1500-1822)

INTRODUÇÃO

O período do Brasil Colônia foi longo. Entre 1500 e 1822 o território que hoje constitui o Brasil esteve vinculado a Portugal. Neste tempo, organizou-se uma sociedade agroexportadora, fundada em grandes propriedades e no trabalho escravo. As experiências educacionais foram desenvolvidas pelos jesuítas e levaram à constituição de um ensino de elite.

A SOCIEDADE AGROEXPORTADORA E A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE ELITE (1549–1920)

Texto adaptado de XAVIER, Maria Elisabeth Sampaio. História da educação. São Paulo: FTD, 1994, p. 25- 60.

“a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.
José Murilo de Carvalho

Para efeito de organização da análise histórica, este nosso estudo tomará, como um primeiro momento, aquele que abarca os períodos que convencionalmente, nos textos de história da sociedade e da educação brasileira, são delimitados a partir do aspecto político da organização social do país: os períodos Colonial, Imperial e República Velha.

Sob o aspecto econômico-social, no entanto, podemos tomá-los como uma única fase, ou um mesmo período, o agroexportador. É aquele que, quer sob o jugo da metrópole portuguesa, quer sob uma monarquia constitucional ou uma república federativa oligárquica, organizou-se e reorganizou-se com a função de incrementar o capitalismo mercantil e depois o capitalismo industrial europeu.

Esse período constitui o momento no qual a organização social brasileira se constrói sobre uma base econômica de exploração agroexportadora, utilizando-se de relações de trabalho pré-capitalistas, com a escravidão e a semiescravidão. É quando, em plena Modernidade, a produção de bens se organiza em bases técnicas rudimentares, de forma extensiva e predatória.

No âmbito educacional é quando se constitui, de forma sofisticada e explicitamente seletiva o ensino colonial e, posteriormente, os ensinos nacional, imperial e republicano.

Do ponto de vista cultural, constitui um longo período, no qual a cultura nativa é sufocada, a negra é domesticada e as que para cá imigram sofrem um conturbado processo de incorporação ou supressão.

Esse primeiro momento cobre aproximadamente quatro dos nossos cinco séculos de existência, definindo e maturando traços que marcariam permanentemente o perfil da sociedade, da cultura e da escola brasileira.

“Ora, desde 1500 o Brasil mudou de regime político, grosso modo, nada menos de três vezes: foi Colônia, Império e hoje é República. É inquietante pensar, no entanto, que situações sociais básicas tivessem permanecido incólumes por quase cinco séculos”, diz Emanuel Araújo.

É disso que nos ocuparemos a partir de agora.

A SOCIEDADE BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL

Para podermos entender a sociedade que constituiu logo após as primeiras décadas do descobrimento do Brasil, é necessário que nos coloquemos numa perspectiva que permita abarcar os fatores externos e os fatores internos que interagiram na sua formação.

Num movimento pendular, a leitura da história do Brasil e, por consequência, a da história da sua escola, tende a alternar duas posições simplificadoras. São aquelas que jogam para o exterior ou localizam exclusivamente no interior do país as razões da constituição de determinadas formas de organização econômico-social e político-cultural.

A sociedade brasileira não foi produto apenas dos grandes descobrimentos. Resultou da descoberta decisiva, para a transição europeia da Idade Média feudal para a modernidade capitalista, da utilidade de mercados cativos, por meio de monopólios, para a acumulação de riquezas no comércio de mercadorias.

O capital mercantil, riqueza que se formava no período e tornava nações e grupos sociais poderosos e dominantes, promoveu o povoamento e a montagem de empresas produtoras de mercadorias em regiões onde elas não eram encontradas já prontas para serem apropriadas pela força.

Esse era o caso do Brasil, que Portugal descobrira em suas incursões pelo desconhecido, na busca dos preciosos metais que garantiam o poder dos povos e das nações. Povoados por tribos predominantemente nômades, dispersas numa ampla extensão territorial, e que desconheciam até mesmo as fases mais rudimentares da produção agrícola, o Brasil precisava de um empreendimento que o tornasse economicamente interessante.

É assim que a sociedade brasileira se organiza, ainda incipientemente povoada, sobre uma economia agrária, latifundiária e escravista. Constitui-se uma economia agrária porque a larga extensão territorial e o clima tropical, diferentemente da Europa, densamente povoada e de clima frio ou temperado, permitiam

produzir gêneros alimentícios e matérias-primas em grande escala para as nascentes manufaturas europeias.

A sociedade brasileira tornou-se latifundiária pela disponibilidade aparentemente inesgotável de terras, pela lucratividade da produção em larga escala e para compensar o desperdício que a contensão de gastos na opção por técnicas de produção precárias e rudimentares sem dúvida acarretaria.

Finalmente, constituiu-se escravista não apenas porque faltava na metrópole mão de obra disponível a um salário que fosse conveniente ao anseio de lucro dos proprietários e disposta a enfrentar um ambiente hostil, mas principalmente porque o negro africano já constituía mercadoria lucrativa no comércio das potências europeias.

Instalou-se aqui, portanto, o que se convencionou chamar colonial agroexportadora: uma forma primitiva de dominação capitalista, diferente da europeia, que assumia formas cada vez mais avançadas na sua ruptura com o passado escravista e feudal.

A forma de dominação capitalista aqui implantada revelava-se primitiva justamente por se sustentar em formas pré-capitalistas, como a escravidão e a própria especialização agrícola. Singularizava-se dentro do quadro capitalista mundial, que já apresentava uma razoável sofisticação técnica e tendia para o predomínio da produção manufatureira e fabril.

O que nos interessa, como estudiosos da educação, é exatamente verificar quais as consequências internas da realização dessa tarefa histórica, da forma particular que a sociedade brasileira tomou para assumi-la e como isso se refletiu e se reflete num determinado modo de vida social e cultural.

A sociedade brasileira nasceu duplamente explorada, pelos proprietários locais e pelos empresários internacionais, financiadores e distribuidores das mercadorias brasileiras. Conviveu com a mais desprezível forma de exploração do homem, a escravidão, que sobreviveria por praticamente quatro séculos.

No espaço econômico que ela criou, havia lugar para dois agentes, o que produzia, e o que tinha a propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos. Os demais, ou seja, todos os indivíduos que não se enquadrassem aqui ou lá, ou exerciam o serviço público, ou então se constituíam nos marginalizados do sistema, como os degredados e os aventureiros malsucedidos.

Nos três longos séculos que se seguiram, sequer podemos falar, com propriedade, em camadas médias. Os grupos que assim poderiam ser classificados constituíam uma pequena parcela da população local, e parte deles, como o das autoridades públicas, aqui estava em caráter transitório. O aparelho administrativo que geria a vida e os negócios da Colônia situava-se, de fato, na Metrópole. Aqui permaneciam os seus funcionários menores.

Do Governo Geral ou Vice-Reino, o aparelho administrativo local só se expandiu e passou a conferir prestígio aos seus integrantes quando a antiga Colônia se transformou em Reino Unido, já em 1815, a menos de uma década da Independência.

Até então, só desfrutavam de prestígio os funcionários da Coroa portuguesa, como o ouvidor-mor (Justiça), o provedor-mor (Fazenda) e o capitão-mor (Defesa), além dos governadores-gerais e, posteriormente, os vice-reis.

Todos os demais segmentos da população colonial, funcionários da administração ou trabalhadores livres, rurais e urbanos, não passavam de elementos inexpressivos do ponto de vista econômico, político e social, submissos aos poderosos senhores de terras e escravos. Aliás, eram exatamente esses senhores que ocupavam as câmaras municipais, organismos que de fato administravam o cotidiano da vida colonial.

Essas câmaras dispunham sobre as providências quanto ao abastecimento das propriedades e das vilas, quanto à sua defesa dos ataques indígenas e quanto à cobrança dos impostos estabelecidos pelas autoridades metropolitanas. Deliberavam ainda quanto à questão dos salários a serem pagos aos trabalhadores livres nas fazendas e nas vilas e sobre outras questões de ordem prática.

Eram constituídas pelos chamados "homens bons", cujo mérito, ou melhor, a razão que os levava a ocupar tal função era a posse da propriedade, ou seja, o poder econômico ou poderes "auxiliares", como o religioso e o militar. Também os clérigos e os militares locais integravam as câmaras municipais, na qualidade de "homens bons". Não se exigia, para esse ofício, qualquer preparo ou instrução especial, mas apenas o poder derivado de outras esferas do social, transformado em poder político.

De resto, donatários, sesmeiros, agregados e seus poucos auxiliares assalariados dominavam absolutamente a massa de escravos cativos e dos indígenas subjugados, crescentemente marginalizados da vida econômica e social da Colônia.

Fiéis à Igreja Católica Romana, os portugueses para cá transladaram sacerdotes da Companhia de Jesus, que futuramente dariam o suporte espiritual necessário para os "civilizados" súditos da Coroa portuguesa, que heroicamente fundariam uma comunidade em ambiente tão adverso. Eram contudo os parias degregados, que para cá vieram em expiação dos seus crimes e pecados, e os ingênuos nativos, para os quais era preciso revelar o "reino dos céus", o alvo inicial dos padres jesuítas. E, sob o jugo do poder senhorial, do poder religioso e do poder burocrático, que por séculos vegetou a pequena e dispersa população colonial.

Que espécie de cultura poderia se desenvolver em condições materiais tão adversas? Sem dúvida, uma que fosse marcada pelo autoritarismo típico da religião institucionalizada, pelo elitismo de

uma estrutura social brutalmente dividida em extremos intocáveis e pelo caráter contemplativo adequado às existências ociosas, dos que vivem da produção primária de produtores compulsórios.

É assim que a cultura colonial, precária até mesmo entre os círculos socialmente mais seletos, parecia se distanciar da mesquinha e cruel existência colonial. Era um ornamento de que só os privilegiados dispunham, como qualquer mercadoria de luxo. E mesmo entre eles, só interessava aos mais excêntricos ou com menores perspectivas de gerir diretamente os “negócios” que identificavam e garantiam a posição social de ponta e os privilégios que a ela correspondiam.

Os filhos primogênitos das famílias proprietárias herdavam essa função, enquanto aos demais descendentes restava o ofício sacerdotal ou o intelectual.

Muitos, portanto, dispensavam a formação intelectual. Afinal, ser uma pessoa culta se apresentava como um substitutivo para aqueles que não dominavam diretamente as fontes do poder, representados pela terra e pelos escravos. Na verdade, pelos padrões ou valores vigentes, bastava a alguns membros da camada senhorial o domínio da cultura; os demais se ocupavam com tarefas mais relevantes ou pragmáticas, e o saber, como o poder, era partilhado em família.

Era natural que a espécie de cultura que circulava entre a camada senhorial estivesse longe daquela produzida nos países europeus que lideravam o avanço capitalista, fazendo evoluir as suas formas de produzir na direção do fazer técnico e fabril. Logo o empirismo se insinuaria nesses polos de civilização, e crescentemente ganhariam terreno noções, como as das “lições das coisas”, da “experiência” e da “ciência experimental”.

Ao contrário, os países ainda feudais cultivavam um saber cada vez mais compatível com a estagnação das suas relações internas de produção. Era o caso da Metrópole portuguesa, que, por uma circunstância histórica fortuita, representada pela invasão territorial moura e a sua localização geográfica favorável, lançou-se precocemente na economia mercantil moderna. Apesar de ter sido pioneiro nas grandes navegações, Portugal se acomodara aos monopólios comerciais que cedo conquistara e descuidou-se da produção de mercadorias.

Aos poucos, e particularmente após a reconquista territorial aos mouros, em pleno Renascimento, instalar-se-iam a estagnação econômica e o retrocesso cultural. Isso reforçará o processo de cristalização de uma cultura literária especulativa e erudita, desligada das atividades práticas e produtivas, comum nas sociedades predominantemente agrárias.

É essa mesma espécie de cultura que vingaria e floresceria entre nós. Isso não se deveu apenas à dependência em relação a Portugal, que levaria a nossa elite a buscar os seus estudos no centro do poder e da cultura, representado pela Metrópole. O culti-

vo desse saber “desinteressado” foi, antes de mais nada, resultado das condições materiais da existência colonial e do papel fútil e supérfluo que a cultura letrada aqui desempenhava.

Não há dúvida de que, entre nós, uma cultura, a nativa, agonizava, mas procurava resistir à invasão da “civilização cristã ocidental”. Outra, ainda, a dos negros, lutava para sobreviver, no exílio forçado, e uma nova cultura se produzia no meio da população colonial abandonada pela sorte, como síntese sofrida de todas as que aqui estavam ou aportavam na busca da aventura e da oportunidade de trabalho.

Essa cultura, contudo, ficou fora do ensino formal, das escolas, dos registros oficiais e a, ao que tudo indica, dos próprios livros de História. No entanto, era ela que preparava, no cotidiano, de forma espontânea e assistemática, a população desprivilegiada para a sua trajetória na vida e para enfrentar o duro da submissão e da pobreza.

Sobre essa nova cultura aqui produzida, pouco se sabe, e muito há que se investigar. É a força silenciada, mas nem por isso menos atuante, que se expressa no folclore ou no que hoje designamos como “cultura popular”. Constitui uma visão do mundo e da vida que sobrevive nas crenças, lendas, religiões e festas populares, e que esconde uma sabedoria viva por trás da sua aparência primitiva e lúdica para as elites.

As notícias que temos dessa cultura nos vêm nos momentos em que, rompendo as barreiras impostas pelas instituições culturais e educativas que a marginalizam, ela consegue contaminar a cultura oficial e colaborar para sua renovação, no âmbito nacional e no popular.

Isso sempre se dá, e não por acaso, em nossa produção artística, expressando-se na música, na dança e, mais particularmente, em nossa criação literária, como aquela dos nossos romancistas modernos. Mas sempre irrompe tímida, discreta e um tanto deslocada, se não marginal e subversiva, em nossa escola.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA COLÔNIA

Como se viu, uma ordem religiosa ficara incumbida pela Coroa portuguesa e pelo Papado de integrar as novas terras e os seus nativos selvagens ao mundo cristão civilizado, a serviço da Fé e do Império. Era a recém-fundada Companhia de Jesus.

Companhia, aliás, era o termo adequado para nomear um pelotão de soldados de Cristo e da Igreja, que tinha pela frente a arriscada batalha de fazer recuar a invasão protestante que punha em risco a hegemonia do catolicismo entre “povos eleitos por Deus” para propagar o seu nome e os seus mandamentos.

E a grande batalha que lhes estava reservada era aquela que não se daria em seu próprio território, mas naquele desconhecido e hostil além-mar. Para tanto, se veriam transformados em mestres, em nome da estratégia de guerra, esses empolgados militantes da

causa católica que, sem dúvida, constituíam-se em sofisticados intelectuais, preparados cuidadosamente para os embates teóricos.

Viram-se, então, diante da árdua tarefa de “civilizar seres exóticos”, cuja essência humana admitiam com certa desconfiança e pouca convicção, por meio de formas alternativas de ação pedagógica. De fato, a Igreja não resolvera ainda de forma satisfatória a questão da “humanidade” do índio americano e do negro africano, mantendo a polêmica sobre a presença de uma alma nesses seres.

Foi assim que, desembarcando junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, em 1549, chegaram às nossas terras os padres jesuítas. Vinham com uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida, nas quatro décadas que já se haviam passado desde o descobrimento.

Ao mesmo tempo, os jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessário para a garantia da continuidade da obra. Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter os nativos e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os que para aqui viessem. Isso constituía uma empreitada que exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que tinham diante de si.

Essa primeira fase, que tende a absorver quase com exclusividade os estudos históricos de atuação jesuítica no Brasil, não seria, contudo, a base de sustentação da sua influência forte e duradoura, na cultura e na educação do país.

Na verdade, tratava-se de uma ação concentrada e temporária, “heroica” como adjetivam nossos historiadores, para abrir espaços, sondar terreno e criar condições para o efetivo povoamento da colônia.

Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o pânico entre a população metropolitana que ansiava por oportunidades econômicas num mundo menos competitivo. Cuidava-se, ainda, de instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraísse o olhar de Deus para este mundo pagão.

Assim se formaram as missões itinerantes, na forma de recolhimento ou, como se revelaria mais eficiente, de aldeamento. Mais do que a pregação esporádica, o sistema de internatos para crianças indígenas e, principalmente, a reorganização total da vida em comunidade, por meio das aldeias, levaram os jesuítas a penetrar decisivamente na vida da população nativa.

Tudo isso representava uma reviravolta completa nos seus hábitos, valores, nas suas condutas e nos seus sentimentos. Ao que tudo indica, as resistências da cultura indígena sucumbiram paulatinamente a uma revisão essencial, que lhe poupava apenas a forma ou a aparência como instrumento de mediação. Esse era, por

exemplo, o sentido da utilização de pinturas, músicas e danças nativas em representações, rituais e festas católicas.

Os indígenas não aprendiam apenas uma nova língua, uma nova interpretação da vida e da morte; não ganhavam apenas um novo deus, trazido de longe para reinar com a pompa típica do mundo de onde vinha. Pelo sacramento do batismo, operava-se um renascer que alterava pela base a vida cotidiana daquela população nativa e a sua própria compreensão do significado da existência. Era quando descobriam o “mal” em que haviam estado mergulhados antes da salvação providencial por aqueles que, em troca dessa redenção, ocupavam todos os seus espaços materiais e espirituais.

Muito se fala sobre a intenção original da Coroa portuguesa em utilizar o gentio como força de trabalho. É frequente encontrarmos, nos livros de história da educação, referência explícita ao ensino agrícola e artesanal, nas Missões, como meio de sondagem e treinamento de mão de obra para o empreendimento em vias de montagem na Colônia – o engenho de açúcar.

Não há evidências, contudo, de que a ação pedagógica jesuítica tivesse essa finalidade ou mesmo considerasse a possibilidade de treinar o índio para essa função. Sem dúvida, fazia parte da aculturação do nativo, condição indispensável para a catequese, o aprendizado das práticas elementares de produção para a sobrevivência material da comunidade indígena, em processo de aldeamento.

A sociedade que os padres conheciam e que procuravam reproduzir no Novo Mundo, dentro dos limites definidos pela metrópole, já estava impregnada, apesar do atraso da Península Ibérica em relação aos centros mais avançados do mundo capitalista, das noções de divisão racional do espaço, do tempo e do trabalho.

A introdução dessa racionalidade na vida dos nativos sem dúvida revolucionava os seus hábitos e reorganizava o seu cotidiano. A indiferenciação da oca, onde as famílias realizavam, sem qualquer privacidade, as suas atividades de trabalho e de lazer, deu lugar à vida regrada, imposta pelos jesuítas.

Havia que ter lugar e tempo próprios para o sono, as refeições e as diversões, assim como lugar e tempo adequados para o trabalho e para devoção.

Essas noções tornavam a vida mais ágil e produtiva. E todo esse aprendizado prático acompanhava o intelectual e o religioso, como complemento, para tornar possível a vida comunitária que se procurava implantar e generalizar entre os índios.

A leitura, a escrita e o cálculo eram, de fato, os conteúdos próprios da instrução, que davam a base para a compreensão das Sagradas Escrituras. Ter acesso aos catecismos, livros e cantos religiosos, realizar o complicado cálculo dos dias e das festas religiosas, entender e acompanhar ativamente os ritos e os sacramentos era

tudo o que se esperava da instrução do gentio. Isso os civilizava, pacificava, transformando-os em súditos da Coroa e “filhos de Deus”.

O treinamento para o trabalho, ao que tudo indica, era secundário nos planos jesuíticos. Temos, no entanto, notícias de missões que, pelo trabalho agrícola e artesanal, produziam grande lucro para a Companhia, que o reinvestia na expansão das obras de catequese e aldeamento. E não era rara a prática, condenada, mas tolerada pela sociedade colonial, de apresamento e escravização do índio aldeado por aventureiros que não tinham acesso ao escravo africano.

A escravidão africana foi instituída desde os primórdios da montagem da empresa açucareira, ainda na fase de doação e divisão de terras. A quantidade de terras que se recebia, diretamente da Coroa ou indiretamente pelos donatários, era proporcional ao número de escravos negros que o requerente demonstrava poder comprar no mercado metropolitano, dominado pela Coroa. Isso nos permite concluir que o treinamento e a escravização do índio não eram parte do projeto português de colonização, e que o apoio da Metrópole à ação jesuítica não tinha essa finalidade primordial.

Passada essa fase inicial, em que cabia à Companhia de Jesus criar condições mínimas de vida civilizada na Colônia, para viabilizar e tornar menos penoso o seu povoamento, a catequese perdeu crescentemente espaço na preocupação e na ação dos jesuítas.

Os tempos heroicos dos padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, de sacrifício e abnegação a serviço da aculturação dos índios, ficarão na memória e, por que não, na lenda. Meio século após a sua chegada, já não eram as missões o centro da atividade educacional dos jesuítas.

Os seminários haviam se instalado desde o início da colonização para atender à formação dos novos quadros sacerdotais, que incluíam estrategicamente nativos, apesar da “pouca vocação” que manifestavam para a vida ascética.

Aos poucos, os padres ampliaram cada vez mais a importância dos seminários como instituições de ensino. Passaram a atender estudantes leigos, que não buscavam a carreira religiosa, mas instrução propedêutica que lhes permitisse prosseguir estudos na Europa.

Aliás, isso já acontecia com parte dos filhos de colonos que frequentavam as aulas de catequese dos missionários. Era por isso que o Plano de Estudos elaborado por Nóbrega, já nos primeiros tempos de catequese, previa aulas de Humanidades, basicamente em Gramática Latina, para os que queriam se introduzir em estudos mais avançados.

Com o crescimento da população colonial proprietária e o desenvolvimento de uma vida urbana, na qual se concentravam o aparelho administrativo e as atividades comerciais, com produtos locais e importados, cresceu também o desejo de instrução.

Apesar de ainda limitado, esse interesse já começava a ultrapassar o caráter extremamente elementar das escolas missionárias. E como vocação sacerdotal nem sempre acompanhava esses anseios, os seminários se abriram aos alunos externos e multiplicaram-se os colégios para alunos leigos em geral.

Foi aí que se deu, de forma mais definitiva e culturalmente marcante, a ação educacional dos jesuítas no Brasil colonial. Passaram a ser, como as próprias Constituições da Companhia sugeriam, os formadores das elites e das lideranças da sociedade colonial. Era uma nova estratégia de combate que se criava, no avanço da guerra contra os hereges e os reformistas.

Havia que se doutrinar as suas elites condutoras, para manter cativa a alma da Colônia. Os ventos reformistas sopravam de todos os lados e era preciso manter-se em guarda e ocupar os espaços estratégicos para garantir a vitória, ou seja, a posse espiritual desta parte do Novo Mundo, já que tanto se havia perdido no Velho Mundo.

Foi nesses colégios, então, que encastelou o saber universal, defendendo-se e, ao mesmo tempo, abrindo fogo contra um novo saber. Era o universalismo da língua latina, da filosofia e da literatura cristã tradicional, ou seja, da cultura clássico-medieval, contra o sensualismo e o relativismo, que se infiltravam na ciência, na literatura moderna e nas novas instituições que emergiam.

Era exatamente essa a cultura que imperava na metrópole, que não parecia apenas décadas, mas séculos distante da fase áurea das grandes navegações, quando o pioneirismo a levava a conquistar a hegemonia comercial marítima.

Desde a reconquista territorial pelos mouros, consolidada em meados do século 15, os quais cedo haviam lançado os portugueses aos mares em busca da sobrevivência, Portugal se isolava cada vez mais do movimento europeu, renascentista e iluminista.

Esse era um movimento marcado basicamente pela negação do mundo medieval, em nome da defesa da individualidade e da liberdade, como convinha ao novo modo de produção que se constituía, o capitalismo.

Os portugueses, ao contrário, reafirmavam a sua fidelidade às instituições medievais, entre elas a Igreja Católica. Colocavam-se a serviço da luta contrarreformista que ela se vira forçada a enfrentar.

A lentidão com que a Igreja se adaptava à nova ordem social capitalista que despontava levava as nações avançadas a aderir à Reforma Protestante. Isso refletia basicamente a necessidade de superar os limites que a ética católica impunha à acumulação de capital, como, por exemplo, a condenação moral do lucro.

Dominada pelos senhores feudais, que mantinham vivas as relações de servidão no campo, sufocando o pequeno espaço político conquistado, em sua fase áurea, pelo grupo mercantil, a Coroa

portuguesa elegera a Companhia de Jesus para o monopólio do ensino na metrópole e nas colônias.

Isso significa que não se tratava de um ensino alienado, dogmático e acrítico providenciado pela Metrópole para submeter a elite e a população colonial aos seus interesses. Tratava-se, sim, de partilhar com a Colônia o tesouro da cultura universal, cristã e católica, adequada a todos, lá e cá, que se dedicavam ao cultivo da terra, do espírito e à salvação eterna.

O trabalho braçal, concebido como “embrutecedor”, era tarefa que Deus havia reservado a uma parcela da população que, expiando assim os seus pecados, teria o reino dos céus garantido. Era aos que desse trabalho eram poupados que se destinava a tarefa de instruir, para melhor e mais “justamente” gerir os negócios e a vida social.

Os jesuítas montaram, na Colônia, nos moldes europeus, um sistema de ensino que pouco ficava a dever ao seu modelo inspirador. Foram feitas algumas concessões, como a utilização da língua portuguesa e das próprias línguas nativas em ocasiões de descontração. Também se tolerava certa disciplina e uma menor sisudez, como no vestuário, por exemplo, já que se encontravam nos trópicos, que pareciam afrouxar o corpo e a vontade.

No mais, o *Ratio Studiorum*, o plano de estudos dos jesuítas, reinava absoluto, e o fazia por séculos, mesmo após a expulsão dos seus criadores (1759) e o desmantelamento do sistema educacional colonial.

Esse ensino era subsidiado pela Coroa, pelo padrão de redízima, que correspondia a 10% dos impostos cobrados na Colônia. Seus cursos de Humanidade, Filosofia e Teologia abrangiam desde a instrução elementar e secundária à superior, e apresentavam uma duração média de aproximadamente dez anos. Não concediam, todavia, diplomas, o que era um privilégio da Metrópole.

Nossos letrados eram, assim, forçados a concluir os seus estudos na Europa, mais frequentemente em Coimbra, reforçando os laços de identificação cultural com a pátria-mãe. Dessa forma, prevenia-se contra o desenvolvimento de uma cultura nacional e de anseios de autonomia, já pouco favorecidos pelo modo dependente como se organizara a vida colonial.

O ensino elementar, embora muitas vezes fosse oferecido ou reforçado nos colégios, era desenvolvido no ambiente familiar, por parentes ou, via de regra, de preceptores que também ensinavam o domínio de línguas e instrumentos musicais. Não devemos nos esquecer de que falamos aqui de filhos de proprietários e não de trabalhadores braçais ou mesmo urbanos ligados às atividades terciárias.

Como se verificou, as condições econômico-sociais da Colônia não favoreciam o desenvolvimento de algo semelhante a um sistema de ensino estatal e com amplo acesso.

Quem constituía a população colonial? Aproximadamente dois terços de escravos, conforme registros da época da Independência, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma pequena e poderosa camada de proprietários e uns poucos e ricos comerciantes de importados ou de escravos, para quem a cultura escolar era um luxo dispensável.

Numa economia de base agrária, rudimentarmente praticada, e numa situação política de submissão colonial, que exigia um aparelho administrativo reduzido e pouco sofisticado, o próprio ensino de elite não era encarado como prioridade ou com especial cuidado.

Isso vem à tona, como fato indiscutível, em meados do século 18, quando se deu a chamada Reforma Pombalina, que atingiu Portugal e suas colônias e abarcou os âmbitos econômico, administrativo e educacional.

Dentre outras medidas, o marquês de Pombal, ministro do rei dom José I, expulsou os jesuítas de todo o Império lusitano e desmontou o sistema de ensino até então implantado.

Enquanto em Portugal isso fazia parte de um projeto de reconstrução cultural e desembocou na criação de um sistema público de ensino mais moderno e mais popular, entre nós foi a supressão pura e simples do sistema que havia. Nenhuma reforma cultural, nenhuma reforma educacional; parece que a sociedade brasileira tinha mais com que se preocupar e se ocupar. De fato, a Reforma Pombalina expressava uma reação da Coroa portuguesa à lenta agonia por que passava a sociedade lusitana, em processo de decadência, empobrecimento e perda da própria soberania.

Esse processo se iniciara já nos primórdios da colonização brasileira, quando da emergência de novas potências comerciais e manufatureiras e se agravara consideravelmente com a união das coroas portuguesa e espanhola (1580-1640), colocando em risco a própria posse do Brasil, como no episódio da invasão holandesa.

Essa invasão foi apenas umas das consequências desastrosas da participação compulsória de Portugal numa guerra que comercialmente não lhe convinha. Nela Portugal perderia a sociedade comercial com os holandeses, o monopólio do açúcar que esta sociedade lhe garantia e boa parte dos recursos materiais que acumulara no primeiro século de aventura colonial.

PORTUGAL, COLÔNIA INGLESA?

Ponta de lança das potências mercantilistas, que prepararam o solo histórico para o advento de uma nova era – moderna e capitalista –, Portugal não criara as condições necessárias à passagem para esse novo modo de produção. A facilidade de acesso às mercadorias orientais e a farta produção de suas colônias levaram-no a negli-

genciar a sua própria produção interna, que avançaria para a fase industrial em meados do século 19.

Essa dependência estreita do monopólio, sobre o qual passaram a investir as novas potências que haviam revolucionado as suas forças produtivas com o capital mercantil acumulado, viria a fragilizar cada vez mais a sua situação internacional e nacional.

Dependente da importação de bens primários, mantendo a duras penas alguns poucos mercados cativos, de onde extraía os recursos para sustentar os seus gastos crescentes, a Coroa portuguesa se viu transformada em colônia informal da grande potência moderna que despontava, a Inglaterra.

Péssimos acordos comerciais e um conseqüente e crescente endividamento fizeram de Portugal um joguete dessa nação poderosa que, tal como procedera a Espanha, o levaria a reboque em suas disputas internacionais, fazendo-o pagar os ônus de derrotas e arranjos desfavoráveis. Exemplo dessa situação seria o desrespeito ao bloqueio napoleônico ao comércio inglês no continente europeu, de trágicas conseqüências para a Coroa portuguesa, como veremos mais adiante.

O BRASIL CRESCE

Ao mesmo tempo, apesar da decadência do ciclo açucareiro, provocada pela incompetência competitiva da MetrÓpole no jogo dos mercados, a colônia brasileira revelava surpreendente desenvolvimento econômico e social no início do século 18.

Era o chamado ciclo da mineração que se iniciava. Com ele verificaram-se a extensão do povoamento colonial para o sudeste do país, o crescimento populacional derivado principalmente da imigração portuguesa que triplicaria com a derrocada econômica da MetrÓpole e o desenvolvimento de novas atividades econômicas.

Nesse período, desenvolveram-se as chamadas atividades complementares à atividade mineradora, relativamente pouco lucrativas, e abriram-se novas e promissoras possibilidades de participação na vida econômica colonial.

Incluía-se aí a criação de gado para corte e para transporte, a produção de gêneros alimentícios para o abastecimento da população mineradora, assim como manufaturas têxteis e do ferro com essa mesma finalidade. Eram atividades que exigiam pequeno investimento, mão de obra familiar, na maioria das vezes, e transporte relativamente barato, já que se voltavam para o mercado interno, que viria mudar a face da vida colonial.

Com o desenvolvimento do comércio interno cresciam a vida urbana e as atividades administrativas da Colônia. Isso gerou uma camada média que, ainda que quantitativamente incipiente, teria um papel político a representar, em curto espaço de tempo.

As mais significativas insurreições contra a Coroa viriam exatamente da insatisfação dessa camada social, impossibilitada de responder à exploração metropolitana que a atingia em cheio. Posteriormente, constituiria um significativo celeiro de letrados, contraditoriamente contestadores, insatisfeitos, mas frequentemente cooptados e eficientes defensores da ordem vigente.

O BRASIL PAGA O PREÇO DA MODERNIZAÇÃO PORTUGUESA

No momento de que nos ocupamos, esse descompasso que se verificava entre o desenvolvimento colonial e a decadência metropolitana será o principal desencadeador das chamadas Reformas Pombalinas. Estas nada mais eram que medidas de emergência que pretendiam reerguer Portugal pela exploração colonial.

Embora a metrópole portuguesa só abrisse perspectivas para a penetração de um Iluminismo contido, científico na aparência, já que permaneceria submetido à tradicional cultura da imitação, memorização e erudição literária, não se pode negar que esse momento incrementou o ensino público português. E isso se deu tanto em nível de ensino elementar como no médio, no qual passou a se formar uma burocracia administrativa mais moderna e eficiente.

No ensino médio e, principalmente, no superior, não obstante todo o academicismo que permaneceu, a introdução do estudo das línguas modernas, das ciências físicas e naturais, e dos estudos históricos e geográficos sem dúvida alargou os horizontes do “novo homem” português, e do “nobre negociante” que se pretendia despertar pela instrução. Mas é certo que tudo isso tinha mais a ver com um empenho de recuperação econômica, que mantinha e reforçava a tradição parasitária da metrópole e suas elites, do que com uma revolução interna, econômica, social e cultural.

As medidas pombalinas acirraram os monopólios, multiplicaram os impostos, esvaziaram o aparelho administrativo local dos nativos da colônia, como se consideravam agora os outrora heroicos compatriotas a serviço do Império lusitano no além-mar.

Essas foram algumas das providências metropolitanas que incompatibilizariam, crescente e definitivamente, todos os segmentos da população com a situação colonial. Elas provocariam as primeiras insurreições, e a Independência não tardaria a dar o troco à nova forma de tratamento dispensada pelos antigos irmãos e aliados.

Foram instaladas as Aulas Régias. Eram aulas avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, o subsídio literário, paradoxalmente criado treze anos após o decreto que as instituía (1772).

Essas aulas deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos Colégios. Por meio delas, aquela mesma reduzida

parcela da população colonial continuava se preparar para estudos posteriores na Europa.

Esse ensino preparatório, de Humanidades, a exemplo do que acontecia na metrópole, tendia a simplificar-se e modernizar-se, no intento de adequar às atividades cotidianas. Diante das restrições ao exercício de atividades administrativas, isso resultava, entre nós, apenas num relaxamento que, sem dúvida, repercutia na qualidade da preparação dos nossos letrados para uma carreira acadêmica na Europa.

De qualquer forma, o poder metropolitano tomara o cuidado de criar o cargo de diretor geral de estudos, responsável pelos concursos de provimento de professores régios, para as diferentes cadeiras, ou disciplinas, e pela concessão de licenças para o magistério público ou privado.

Contudo, sem sistematização, sem pessoal docente em quantidade e de qualidade suficiente, já que eram extremamente poucos os proventos provenientes do novo imposto cultural, é possível concluir que a instrução no país foi drasticamente limitada.

Chama à atenção a extrema lentidão com que se implantaram essas Aulas. Há informações de que isso teria levado quarenta anos, até 1799, quando as licenças para docência passaram a ser concedidas pelo rei.

Os jesuítas foram afastados sob a acusação de culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos. Segundo Pombal, sua permanência colocaria os novos projetos de recuperação em risco. Apesar disso, metrópole e colônia não romperam com a Igreja Católica.

Lá e cá, novas ordens religiosas passaram a conduzir a vida espiritual da população, mesmo a educacional. Foi o caso dos padres da Ordem do Oratório, que assumiram o controle da Universidade de Coimbra, que representavam a faceta iluminista de um catolicismo mais moderno e de um ensino de conteúdo e didática mais atualizados.

Essa situação não se alterou senão a partir da chegada de dom João ao Brasil. O príncipe regente português, envolvido na discussão entre ingleses e franceses pela hegemonia nos mercados europeus e mundiais, fora obrigado a fugir de uma ocupação francesa ao território português. Esse era, conforme assinalamos, um dos ônus que a metrópole pagava pela dependência econômica em relação à Inglaterra; fugia das represálias do inimigo e aqui caíria na armadilha do suposto aliado.

Para todas as potências em de industrialização, ansiosas por ampliar os seus mercados consumidores, os monopólios comerciais constituíam um ranço intolerável da fase primitiva do capitalismo. Isso as levava mesmo a desprezar a posse jurídica das colônias, que usavam recursos metropolitanos com os seus aparelhos administrativos, substituindo-a pelo controle indireto dos seus merca-

dos internos. Essa nova forma de controle se operava por meio de acordos mutuamente vantajosos, ao menos para as suas elites.

Foi o que fez a própria Inglaterra em relação à sua colônia americana. Isso em parte explica, além da consideração de sua forma peculiar de povoamento, o desenvolvimento econômico e político dos EUA, até a conquista da hegemonia no mundo capitalista.

Assim, escoltado por guarda inglesa e trazendo consigo a Corte, **DOM JOÃO INSTALOU A SEDE DO GOVERNO NO BRASIL**, transformando em Reino Unido a Portugal. E, ato contínuo, decretou a abertura dos portos (1808).

Esse gesto simbolizava o fim do monopólio português sobre o comércio brasileiro, apesar da intenção metropolitana de que fosse solução transitória. Em outras palavras, era a independência econômica que o Brasil conquistava em relação a Portugal, com a ajuda de uma potência protetora e supostamente aliada. A Proclamação da Independência (1822) apenas formalizaria a emancipação no plano político.

Cumprir assinalar que o Rio de Janeiro, como sede da corte portuguesa, sofreu um inédito influxo cultural e educacional. Apesar de reduzido ao Município da Corte, esse impulso cultural marcaria significativamente a vida de todo o país, já que atingiu a formação de suas lideranças intelectuais e políticas.

Esse impulso se originou da necessidade imediata de suprir deficiências coloniais para a instalação da sede da administração do Reino. Daí, por exemplo, a multiplicação de cadeiras de ensino e a criação de novos cursos e instituições culturais e educacionais. Foi grande o impacto desse progresso localizado, em toda a vida colonial.

Era toda uma mentalidade metropolitana, hábitos e costumes civilizados, assim como condições de vida material e social sofisticadas que se transplantavam de um só golpe. Não há dúvidas de que a metrópole cedo pagaria o preço pelas comodidades que trouxera, na bagagem, para tornar sofrível a permanência em meio ao atraso colonial.

Foi assim que se criaram os primeiros cursos superiores, com a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809), para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército; e os cursos para a formação de técnicos, em áreas como a economia, a agricultura e a indústria.

Criaram-se ainda o Jardim Botânico, o Museu Nacional e a Imprensa Régia, a qual possibilitou o nascimento do jornalismo brasileiro, de consequências decisivas para a difusão de ideias políticas entre as elites do país.

SAIBA MAIS

Para saber mais sobre a **vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro**, assista aos vídeos disponíveis em <http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM775979-7823-A+CORTE+CHEGA+AO+RIO,00.html>

UNIDADE D

EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO

OBJETIVO

Conhecer elementos mínimos acerca da organização da educação no período do Brasil Império (1822-1889).

INTRODUÇÃO

A partir do século 19, o Brasil estrutura-se como país independente de Portugal. A partir de então, acontecem as primeiras tentativas de organização de instituições educativas. Nesse contexto, destaca-se o Ato Adicional de 1834. O quadro geral no decorrer do Império era de poucas instituições escolares e poucos recursos investidos nessa atividade. A educação, tal como a conhecemos hoje, não era prioridade nesse período.

O IMPÉRIO E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1822–1889)

Texto adaptado de Maria Isabel Moura Nascimento – Histedbr.

Muitos dos acontecimentos do século 19 foram pautados pelas transformações ocorridas no século 18 desencadeadas a partir da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, que abriram o caminho para o avanço do capitalismo para outros países. No início do século 19, a hegemonia mundial inglesa na área econômica amplia-se com a conquista de novos mercados. A França, por outro lado, sob o comando de Napoleão Bonaparte, buscava o domínio de outros países, inclusive de Portugal. Em 1808, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil, para fugir do ataque francês. A presença da corte portuguesa no Brasil, com todo o seu aparato, propiciou o desencadeamento de transformações na Colônia. Neste processo, foram abertos os portos brasileiros ao comércio exterior. Para suprir as carências oriundas do longo período colonial, foram criadas várias instituições de ensino superior: Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809).

Diante do enfraquecimento econômico e político de Portugal e o contexto de contradição entre a política econômica portuguesa e a política econômica internacional, ocorreu, em 1822, a conquista brasileira de sua autonomia política e econômica.

A Assembléia Constituinte e Legislativa, instalada após a proclamação da Independência, iniciou os trabalhos e propôs uma legislação particular sobre a instrução, com o objetivo de organizar a educação nacional.

A Constituição outorgada em 1824, que vigorou durante todo o período imperial, destacava, com respeito à educação, que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.” Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares.

Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil. Esta estabelecia que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”.

A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; os conteúdos das disciplinas; deviam ser ensinados os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana; devia ser dada preferência aos temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e História do Brasil.

Os relatórios do ministro do Império, Lino Coutinho, de 1831 a 1836, denunciaram os poucos resultados da implantação da lei de 1827 e mostravam o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e na ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como responsabilizava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei, que dificultavam o provimento de professores, e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país.

Pode-se observar, nos relatórios do ministro, que o entusiasmo inicial com a instrução popular esbarrava não somente nas condições reais do país, mas nas ações do governo que, por um lado, dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, por outro, não providenciava os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores.

O Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 instituiu as Assembleias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento e, desde que estivesse em harmonia com as impo-

sições gerais do Estado, caber-lhe-ia legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local e sobre a instrução pública. Além disso, repassava ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios e de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Ao governo central ficava reservado o direito, a primazia e o monopólio do ensino superior. Graças à descentralização, em 1835, surgiu a primeira escola normal do país, em Niterói.

Baseado nessa lei, cada província passava a responder pelas diretrizes e pelo funcionamento das suas escolas de ensino elementar e secundário. Logo se defrontaram, porém, com as dificuldades para dar instrução de primeiras letras aos moradores dos lugares distantes e isolados. Neste período, o acesso à escolarização era precário ou inexistente, tanto por falta de escolas, quanto de professores.

Para atender a demanda de docentes, foram criadas as primeiras escolas normais no Brasil, com o objetivo preparar professores para oferecer a instrução de primeiras letras.

Graças à descentralização da educação pelo Ato Adicional, em 1835, surgiu a primeira Escola Normal do país, em Niterói. Em seguida outras Escolas Normais foram criadas: em 1836 foi criada a da Bahia, em 1845 a do Ceará e, em 1846, a de São Paulo.

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II. Este colégio fornecia o diploma de bacharel, título necessário na época para cursar o nível superior. Foram também criados colégios religiosos e alguns cursos de magistério em nível secundário, exclusivamente masculinos. O colégio de Pedro II era frequentado pela aristocracia. Oferecia o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Por este motivo, era considerado uma escola modelo para as demais no país.

A presença do Estado na educação no período imperial era quase imperceptível, pois se estava no contexto de uma sociedade escravagista e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações.

Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, o que possibilitou o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática neutralizadora das tensões sociais.

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas instituições escolares, com apenas alguns liceus provinciais nas capitais, colégios privados instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo. Melhoramentos/USP, 1971.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- HOBBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios 1875-1914**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **O Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais-PR**, Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2004.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.
- XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

UNIDADE E

EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1930 A 1960

OBJETIVO

Conhecer as relações entre educação e desenvolvimento econômico no Brasil, com ênfase para o período situado entre os anos de 1930 e 1960.

INTRODUÇÃO

Entre as décadas de 1930 a 1960 houve intensos debates educacionais no Brasil. Foi nesse período também que o Estado assumiu, com forte ênfase, ações relacionadas à escolarização. A partir de então, esta assumiu um caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico e social e foi chamada pelo Estado nacional para exercer um papel fundamental nesse processo.

ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO MANIFESTO DE 1932 À PRIMEIRA LDB

Texto adaptado de Claudemir de Quadros - Espaço Pedagógico

INTRODUÇÃO

Na história do desenvolvimento da sociedade brasileira, o período compreendido entre os anos de 1930 e 1964 caracteriza-se como uma época de transição de uma economia eminentemente agrário-exportadora para uma economia fundamentada na indústria. No plano político, o sistema é sustentado por uma política de massas, baseada no populismo e no nacional-desenvolvimentismo, que se tornou conhecida como a democracia populista. Essa forma de organização do Estado interferiu e perpassou todas as esferas da sociedade.

Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo básico fazer uma síntese histórica do período. Leva em conta as variáveis populismo, desenvolvimentismo e nacionalismo, de 1930 a 1964, marcos no processo de desenvolvimento do Brasil, e busca apreender o relacionamento entre a organização econômica, política e social do Estado com as diretrizes educacionais. Tem-se como pressuposto básico que a ação estatal é determinante na formação e na constituição da organização social uma vez que interfere em todos os segmentos da sociedade e que, nessa época, desenvolveu-se no Brasil a constituição e consolidação do Estado moderno nacional, centralizado e autoritário, e a inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.

O BRASIL APÓS 1930

A história do Brasil no período de 1930 a 1964 é permeada por uma série de conflitos e por uma série de mudanças institucionais infra e superestruturais que, uma vez consolidadas, acabaram por constituir os fundamentos de uma nova organização social e política integrada ao modelo de desenvolvimento sugerido pelo capitalismo ocidental.

O estudo do período requer a consideração de, pelo menos, quatro conceitos básicos, quais sejam, populismo, nacionalismo, desenvolvimentismo e industrialização. Esses elementos marcaram, perpassaram e ofereceram suporte às novas formas de organização social, política e ideológica.

O marco dessas transformações foi a Revolução de 1930, que representou um ponto de ruptura na sociedade brasileira, quando as formas de organização social, política e econômica da **SOCIEDADE AGRÁRIA TRADICIONAL**, até então hegemônica, foram definitivamente abaladas e se intensificou o processo de sua superação por um *modus vivendi* urbano-industrial, que apresentava sinais de ascensão desde a década de 1920. Nesse sentido, é possível inferir que a Revolução de 1930 simboliza um período qualitativamente novo no que se refere à organização política, social e econômica da sociedade e do Estado brasileiro, que sofre, então, uma redefinição profunda da sua ação por conta da rearticulação dos grupos de poder efetuada pela revolução. Segundo Décio Saes,

a Revolução de Trinta destruiu o sistema político oligárquico e criou as condições de instauração de novo sistema político capaz de articular de um outro modo as classes sociais e os grupos secundários e, além disso, [...] operou a transformação do Estado federal num Estado centralizado; do Estado oligárquico num Estado de compromisso. Mas a modificação do sistema político ultrapassou a pura reforma das estruturas do Estado e o alargamento do bloco político dominante. Mais precisamente, a Revolução de Trinta se encontra na origem de uma modificação das relações políticas entre o bloco dominante e as classes populares. (1975, p. 7-11)

A ESTRUTURA ECONÔMICA

A estrutura econômica do país baseava-se na monocultura do café, produto que, entre o final do século 19 e início do século 20, tinha perspectivas promissoras no comércio internacional e do qual o Brasil detinha praticamente o monopólio em relação à produção mundial. Segundo Singer (1983, p. 216), "a oligarquia cafeeira, que detinha a hegemonia política, dava prioridade à produção para o mercado externo e baseava sua argumentação na vocação agrícola do Brasil."

Na década de 1920, no entanto, fatos novos puseram em risco a estabilidade do sistema como: o incremento da concorrência de outros países produtores; a tendência à queda dos preços; o desencontro entre a oligarquia cafeeira e alguns dos seus representantes

SAIBA MAIS

No período da primeira república brasileira, que se inicia com o ato da proclamação da República em 1889 e se estende até 1930, o Estado brasileiro foi dominado de forma hegemônica pela oligarquia cafeeira paulista, que se manteve no poder utilizando-se especialmente da política dos governadores, do coronelismo e de fraudes eleitorais sistemáticas. A política dos governadores foi idealizada pelo presidente Campos Sales e efetivada a partir de 1906. Consistia num acordo tácito entre o governo federal e os governos estaduais pelo qual as bancadas estaduais no Congresso não se oporiam às iniciativas presidenciais e, em contrapartida, este sustentaria as maiorias estaduais utilizando-se da Comissão Verificadora de Poderes. O coronelismo pode ser caracterizado, genericamente, como o poder exercido por chefes políticos sobre parcelas do eleitorado, objetivando a escolha de candidatos por ele indicados; expressa-se num encadeamento rígido de tráfico de influências.

políticos, especialmente no que se relacionava à manutenção da política de valorização do café iniciada em 1906 a partir do acordo de Taubaté; a atuação do movimento tenentista e, como corolário, a crise econômica mundial de 1929, que evidenciou, de maneira concreta, a vulnerabilidade do modelo econômico dependente de um único produto agrícola de exportação. Tais fatos aceleraram as condições que possibilitaram o fim da supremacia da oligarquia cafeeira sobre os demais segmentos da sociedade brasileira.

Ainda segundo Saes (1975), nessa época, a política econômica do Estado foi objeto de uma disputa entre o bloco oligárquico hegemônico e as oligarquias dissidentes reunidas no Partido Democrático de São Paulo. Numa conjuntura de encolhimento do mercado internacional do café, a política econômica de manutenção da taxa de câmbio e de redução dos créditos destinados à compra dos estoques cafeeiros e à diminuição dos preços internacionais do café multiplicou os protestos da burguesia cafeeira de São Paulo. Aliado a isso, a tentativa de afastar do bloco oligárquico hegemônico as oligarquias dominantes de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul empurrou essas forças na direção de uma aliança com as dissidências paulistas.

O resultado desse reagrupamento nacional da oposição oligárquica foi a constituição de uma frente eleitoral, a Aliança Liberal, que se definiu como um movimento político tipicamente oligárquico, composto pelas dissidências de São Paulo e pelas oligarquias dominantes de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, com a finalidade de reconquista, em nome da oposição oligárquica, da hegemonia política no seio da **CLASSE DOMINANTE**. Portanto, é possível inferir que o movimento revolucionário de 1930 constituiu-se num movimento político-militar conduzido por uma coalização política heterogênea contra o bloco oligárquico hegemônico e seu contexto histórico é o da crise da organização econômica agromercantil brasileira.

A ESTRUTURA POLÍTICA

A composição politicamente heterogênea da coalização revolucionária conferiu ao Estado pós-oligárquico uma situação *sui generis*: de um lado, o objetivo principal era a destruição das bases institucionais da dominação oligárquica, ou seja, a transformação do Estado oligárquico e federal em Estado nacional centralizado; de outro, a participação das oligarquias dissidentes no movimento revolucionário acabou por constituir-se na garantia de que a extinção do monopólio do poder político e a subtração da hegemonia política ao conjunto da burguesia cafeeira não implicariam a exclusão das oligarquias rurais do novo bloco dominante. A resistência do poder oligárquico impôs, portanto, limites à possível ação do Estado central. A partir daí, o Estado definiu-se como um Estado de compromisso.

SAIBA MAIS

Nesse aspecto, Ianni afirma que “toda pesquisa sobre o poder estatal, em si e em suas relações com a sociedade, o cidadão, as raças e etnias, os regionalismos, os grupos sociais e as **classes** sociais, coloca e recoloca a persistência do caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas do Estado, desde a independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos” (1984, p. 11).

A Revolução de 1930, se, por um lado, quebrou o monopólio oligárquico do poder político, por outro, não representou a conquista da hegemonia política pela burguesia industrial nascente. A organização estatal passou a corresponder a uma coalização ou condomínio de poder que excluiu a possibilidade da hegemonia política de uma das forças integrantes da composição. Não obstante, o período testemunhou um deslocamento progressivo das posições no interior do bloco dominante, quando a posição das oligarquias rurais na inserção nos aparelhos do Estado Central reduziu-se e sua capacidade de influenciar o processo decisório nacional diminuiu progressivamente. A relativa autonomia de ação das categorias sociais de estado permitiu-lhes colocar em andamento uma política que conduziu o desenvolvimento do capitalismo industrial. À medida que a ação econômica do Estado consolidou a burguesia industrial, esta aumentou sua capacidade de influenciar o processo decisório e seu grau de inserção nos aparelhos do Estado central.

A complexidade do novo bloco político dominante e a ausência de uma força política claramente hegemônica trouxeram ao novo Estado uma situação de equilíbrio instável que o obrigava à conquista de uma base social de apoio, a qual foi encontrada no mundo social engendrado pela urbanização e pelo crescimento industrial: a classe operária. Nesse sentido, o esforço de integração política da classe operária e dos trabalhadores dos serviços urbanos constituiu a resposta à heterogeneidade do bloco dominante e ao equilíbrio instável do Estado de compromisso, e o modo pelo qual se concretizou a integração política das massas urbanas definiu-se em função da política de desenvolvimento implementada pelo Estado.

A necessidade de industrialização levou o Estado a uma política de intervenção, de industrialização e de controle social das categorias subalternas, que se operacionalizou mediante o populismo, o qual se caracterizou, grosso modo, pela subtração à classe operária da possibilidade de organização corporativa e política autônoma. Assim, nesse momento histórico, em que nem a antiga nem a nova classe dominante eram politicamente hegemônicas, o Estado assumiu plenamente sua soberania e optou por implementar uma política de desenvolvimento industrial que, em princípio, não coincidia com os interesses de nenhum grupo dominante. Os grupos de interesses agrário-exportadores e industriais exerciam uma pressão sobre as estruturas do Estado, mas nem uns nem outros o consideravam como feito à sua imagem. É neste sentido que Saes conclui que “a luta pelo controle da política de desenvolvimento torna-se a fonte permanente de instabilidade” (1975, p. 23).

Nessas condições de crise de hegemonia, o novo governo viu-se forçado a se mover sempre nos estreitos limites de uma complexa faixa de compromissos e conciliações entre interesses divergentes,

heterogêneos e, no geral, contraditórios. Weffort caracteriza essa situação de equilíbrio instável da seguinte forma:

Esse equilíbrio instável entre os grupos dominantes e, basicamente, essa incapacidade de qualquer deles de assumir, como expressão do conjunto da classe dominante, o controle das funções políticas, constitui um dos traços marcantes da política brasileira nestes últimos decênios. Nessas condições de compromisso e de instabilidade, têm sua gênese algumas das características mais notórias da política brasileira nessa etapa, entre as quais convém destacar, como componentes que virão a ser fundamentais no populismo, a personificação do poder, a imagem (meio real e meio mítica) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas.

E complementa afirmando que

Se fosse necessário designar de algum modo a essa forma particular de estrutura política, diríamos que se trata de um Estado de compromisso que é ao mesmo tempo um Estado de massas, expressão da prolongada crise agrária, da dependência social dos grupos de classe média, da dependência social e econômica da burguesia industrial e da crescente pressão popular. (1986, p. 69-70)

Com o desenrolar do processo, novos elementos agregaram-se à organização política, econômica e social. Otávio Ianni caracteriza do período como uma época de transição para uma sociedade urbano-industrial

em oposição à civilização agrária, que se havia constituído em quatro séculos de história, de atividades econômicas voltadas para o exterior e de relações políticas circunscritas às cúpulas da aristocracia agrária e da elite dos letrados, a civilização urbano-industrial criada neste século organiza-se em outros padrões políticos, econômicos e culturais. É no século 20 que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. (1981, p. 13)

INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO: SINÔNIMOS DE DESENVOLVIMENTO E MODERNIDADE

Produto do capitalismo industrial e, principalmente, das possibilidades da época, impôs-se a substituição de importações como modelo do processo de industrialização que, por não poder ser feita sob a égide do capital privado nacional, ainda embrionário e débil, teve de ser realizada mediante a intervenção do capital estatal e, mais tarde, especialmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, 1956-1960, do capital multinacional. Por seu turno, a industrialização conduziu à urbanização de boa parte da população do país e ampliou, dessa forma, a demanda urbana por alimentos, por exemplo, que, por sua vez, possibilitou a expansão da agricultura comercial. Entre 1939 e 1952, a produção industrial brasileira cresceu a uma taxa média de 8,3% ano (Ianni, 1981, p. 222).

Essa opção pela industrialização ofereceu suporte e foi sustentada por dois elementos fundamentais para a compreensão do período, quais sejam, o populismo e o nacionalismo desenvolvimentista.

A política populista define-se como uma política de reforço das estruturas do Estado nacional. De um lado, o Estado populista mostra-se criador, mediante uma política cada vez mais intervencionista e industrializante; o Estado passa à frente das relações de classe e cria uma burguesia industrial capaz de exercer uma pressão contínua sobre seus aparelhos e agências. De outro lado, o Estado populista caracteriza-se como um Estado mediador; a conquista e a manutenção de uma base social urbana de apoio, bem como a execução de uma política industrializante, levam o Estado a regular as relações de classe com vistas a trazer um mínimo de estabilidade ao compromisso e consolidar, nos planos econômico e político, a burguesia industrial nascente. No entendimento de Saes,

O Estado populista intervém, portanto, nas relações de classe, integra politicamente a classe operária e, ao mesmo tempo, priva-a de uma expressão política autônoma. [...] A ideologia populista se caracteriza como uma ideologia de Estado, criada pela representação política das baixas camadas médias e transformada a seguir na forma essencial de expressão da classe operária com constituição. (1975, p. 18)

Logo, é possível inferir que a política de desenvolvimento definiu-se como uma política de industrialização e como uma política de integração operária. A conjuntura de transição, a complexidade do novo bloco dominante e a ausência de uma classe social politicamente hegemônica obrigaram o Estado a procurar a base de sua soberania no apoio das massas urbanas, daí o reconhecimento de sua presença social, bem como de seu direito à reivindicação.

Não se deve esquecer que esse Estado de massas foi também um Estado capitalista e industrializador e que essas duas dimensões se encontram profundamente articuladas. A integração política constitui, por si própria, uma resposta à necessidade de conquista do apoio das massas urbanas. A modalidade concreta de integração política das massas urbanas definiu no contexto geral da política de desenvolvimento colocada em marcha pelo Estado.

Nesse aspecto, Rodrigues esclarece:

O nível de participação do Estado se dará em função do nível de seu compromisso com os objetivos dos grupos detentores hegemonicamente das condições de implementação do processo, atuando o Estado como instância de mediação entre os vários interesses explicitados, identificáveis nas aspirações das facções das classes participantes ou excluídas da condução do projeto. As classes em aliança sustentam e legitimam a ação do Estado, enquanto este se legitima através de iniciativas que respondem aos interesses mais evidentes de todos os grupos e classes que constituem a na-

ção. Apresenta-se, assim, como se estivesse acima dos interesses de classe, buscando a legitimidade pela adesão de todos aos esforços necessários para o desenvolvimento integral e harmônico da nação. (1982, p. 27)

O Estado passou a coordenar e sustentar o projeto de desenvolvimento delineado segundo o capitalismo, modernizando e internacionalizando a produção, canalizando recursos de capitais físico, social e humano e se apresentando à sociedade como agente dos interesses nacionais. Entretanto, na época, o desenvolvimento industrial não contava com recursos suficientes ou, mesmo, de iniciativas empresariais capazes de impulsionar espontaneamente o seu desenvolvimento. Dessa forma, o Estado foi compelido a tomar uma série de iniciativas de proteção ao setor industrial, conceder privilégios especiais quanto à política fiscal e de crédito, estimular a produção e garantir a comercialização, com o objetivo de impulsionar a ampliação da produção industrial. Tais privilégios foram criados contra os interesses dos produtores rurais, afetados pelas iniciativas governamentais em benefício dos setores detentores do capital industrial.

Segundo Rodrigues,

a participação do Estado é cada vez mais significativa e se converte em instrumento da burguesia. Mas diante dos aspectos dramáticos em que esbarra o desenvolvimento capitalista retardatário, representados tanto pela defasagem entre as bases necessárias para a constituição das condições técnicas da reprodução do capital, quanto pela incapacidade de mobilização financeira e pela fragilidade da burguesia, a ação do Estado se torna fundamental para o sucesso do projeto, o que faz com que não haja oposição significativa entre o crescimento da participação estatal na economia e os interesses da burguesia industrial. (1982, p. 31)

Proclamado como condição para o desenvolvimento independente da nação, o novo projeto de desenvolvimento contou com o entusiasmo de amplos setores nacionais, que não assinalavam nenhuma contradição entre o desenvolvimento industrial e o nacionalismo. Assim, desenvolvimento e nacionalismo acabaram por se constituir em bandeira de um mesmo projeto. Por esse projeto, a via de acesso ao desenvolvimento econômico seria encontrada na industrialização, que requer um montante de investimento que estava muito acima das forças atuais dos países pobres.

Cardoso salienta que

o desenvolvimentismo supõe que politicamente é um perigo a manutenção do estado de miséria que alastra por todo o continente e que tecnicamente os países desse continente não têm como obter os recursos necessários para romper com a estagnação que os caracteriza utilizando apenas o seu esforço interno, por mais árduo que ele possa ser. O seu desenvolvimento está, pois, queiram ou não, na dependência da cooperação internacional. Mas não há porque temê-la, quando atingirem a

prosperidade, com ela lhes virá a plena soberania. Se o capital estrangeiro contribui para os subdesenvolvidos se tornarem prósperos, ao mesmo tempo contribui também para que se tornem soberanos. (1978, p. 170)

O Estado se constituiu, considerada a clara situação de carência de condições objetivas para o desenvolvimento industrial espontâneo, em fundamento para a construção da nova ordem econômica. Ou seja, o Estado assumiu a tarefa primordial de realizar a rearticulação da economia, reorganizar e dinamizar os setores interdependentes e, ao mesmo tempo, prover os recursos necessários ao pronto atendimento dos interesses articulados no projeto de desenvolvimento com vistas à realização do objetivo maior: o desenvolvimento nacional integrado ao capitalismo.

Diante disso, transferiu-se ao poder central o papel de coordenador máximo dos rumos políticos, econômicos e sociais do país. O governo incorporou as aspirações gerais da nação, funcionando como o local da expressão das contradições, ao mesmo tempo em que se constituiu como o juiz capaz de superar os choques da luta. É nessa perspectiva que se pode compreender o fortalecimento cada vez maior da autoridade central do poder executivo.

Em que se pese as diferentes interpretações acerca do **MOVIMENTO DE 1930**, é inegável que ele significou a derrota para os segmentos dominantes tradicionais. Para as camadas médias foi, de fato, uma revolução no sentido de que o pós-1930 constituiu-se na ampliação das funções do Estado, advindo daí a abertura de oportunidades de emprego. Apesar da inexistência de transformações sociais, os pontos de ruptura são a tônica do período. A partir da década de 1930, a ruptura com a ordem precedente manifesta-se em vários níveis: reafirmação do poder estatal; nacionalização da política, com o esvaziamento do regionalismo e dos instrumentos de poder oligárquicos; reestruturação das relações de classe; redefinição das alianças políticas; intervencionismo como estilo de política econômica e deslocamento do eixo agroexportador para o polo urbano-industrial.

Para Ianni,

A revolução de 30 assinala uma transição importante na história da sociedade brasileira. Apeou do poder do Estado os proprietários, os cafeicultores que dominavam a primeira república e que, pelo estilo de governar e pela política econômica que imprimiam, já constituíam um estorvo ao desenvolvimento do país. No seu lugar, ascende um outro setor da classe dos proprietários rurais, uma composição de setores nos quais prevaleciam aqueles que tinham uma ligação maior com o mercado interno e que, por isso, puderam mostrar-se mais sensíveis a um projeto de industrialização para o país. O movimento político-militar de 30 manteve completamente intocado o campo onde viviam, naquela época, cerca de 70% da população brasileira. Não se tocou nas oligarquias rurais. (1984, p. 18)

 SAIBA MAIS

Sobre as diferentes interpretações para o **movimento de 1930**, ver FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Ainda, a Revolução de 1930, ao destruir o monopólio oligárquico do poder político, criou as condições institucionais indispensáveis à aceleração do processo de industrialização periférica e ao desabrochar de uma nova classe dominante; substituiu o federalismo oligárquico pela centralização político-administrativa e propiciou ao Estado os instrumentos institucionais indispensáveis à execução de uma política intervencionista e industrializante; ofereceu condições para a constituição do Estado moderno brasileiro e representou a opção pela inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.

Esse contexto de complexas e, por vezes, pouco transparentes transformações institucionais atingiu de forma aguda a situação educacional do país, que foi marcada pelas discordâncias.

OS POMOS DA DISCÓRDIA EDUCACIONAL

O período entre os anos de 1930 e 1964 foi acompanhado por alguns conflitos educacionais importantes. As principais querelas foram suscitadas pelos debates em torno do Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932, e da lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1961. Segundo Pinto, o Manifesto dos pioneiros da educação nova "reflete o esforço de um grupo de educadores brasileiros, preocupados com o rumo histórico que tomava a educação no Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais por que passava o país, principalmente após o primeiro grande conflito mundial. Foi a tomada de consciência de um grupo pioneiro em busca de soluções" (1986, p. 73).

Neste sentido, o Manifesto parte do princípio de que "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional" (Ghiraldelli, 1990, p. 54).

O movimento da renovação educacional caracterizou-se por duas frentes de ação: a pedagógica e a política. A linha ideológica diversificada de seus componentes conduziu seu ideário a caminhos abrangentes, mas todos identificavam a necessidade de mudança da **SITUAÇÃO DE ANALFABETISMO** generalizado da população e a inexistência de um sistema nacional e formal de ensino organizado. O mundo estava em crise e as grandes transformações científico-tecnológicas exigiam uma tomada de posição que possibilitasse melhorias nas condições de vida. A educação aparecia, então, como o elemento-chave das transformações e mudanças.

O Manifesto insere-se num contexto de forte luta ideológica que opôs, de um lado, os educadores renovadores ou progressistas e, de outro, os católicos ou conservadores. Envolvia especialmente as questões relacionadas à laicidade, à obrigatoriedade de o Estado assumir a função educadora, à gratuidade do ensino e à coeducação. Essa dis-

SAIBA MAIS

Segundo Fernandes (1966, p. 47), a proporção de **analfabetos** na população brasileira entre os anos de 1872 e 1950 era a seguinte: 1872 - 84%; 1890 - 85%; 1900 - 65%; 1920 - 65%; 1940 - 55%; 1950 - 50%.

cussão, que remonta à década de 1920, desenrolava-se nas conferências nacionais de educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação – ABE. Na caracterização feita por Otaíza Romanelli

dois grupos de definiram: o dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em maioria católicos, combatiam sobretudo os aspectos acima mencionados [laicidade, obrigatoriedade de o Estado assumir a função educadora, gratuidade do ensino e coeducação]. A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava, no Brasil, o ensino médio, estava, desde a Proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela primeira constituição republicana. Agora, em face do alcance do movimento renovador e em face, principalmente, das reivindicações que esse fazia em torno da necessidade de implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio. (1998, p. 143)

De forma resumida, o conteúdo do Manifesto toma por base o direito de todos à educação e contempla o seguinte: o direito de todos à educação só poderia ser garantido se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também público e gratuito. Como ensino ministrado pelo Estado, numa sociedade heterogênea e de classes, ele só poderia ser leigo a fim de garantir aos estudantes o respeito à sua personalidade e confissão religiosa a fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrinação religiosa. Entendiam os reformadores que o direito de todos significava a igualdade de direito do homem e da mulher às mesmas oportunidades educativas e que as diferenças que pudessem existir quanto à ação pedagógica só poderiam advir das naturais diferenças psicológicas dos indivíduos e de seus interesses e aptidões. Por fim, descentralização, autonomia para a função educativa e unificação da estrutura do sistema educacional completavam o rol das reivindicações e sugestões dos renovadores. Porém, a luta em torno dessas questões envolvia outros elementos:

A luta ideológica travada não se vestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão da educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional. (Romanelli, 1998, p. 144)

Ao expressar ao grande público as posições do movimento renovador, o Manifesto representou uma conscientização e um redirecionamento das diretrizes da educação no Brasil dentro da nova ordem política. O Manifesto, no dizer de Romanelli,

representa a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época. Representa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época. É a tomada de consciência da defasagem já então existente entre educação e desenvolvimento e o comprometimento do grupo numa luta pela redução dessa defasagem. (1998, p. 150)

Tais discussões e conflitos iriam se refletir nas constituições de 1934, de 1937 e, especialmente, na Constituição de 1946, que se constituiu numa das maiores vitórias do movimento renovador. Essas constituições, em que pese as idas e vindas, proporcionaram um significativo avanço no que se refere à concretização de uma política educacional de âmbito nacional, princípio esse defendido desde a década de 1920 pelo grupo de pregava a modernização educacional.

A PRIMEIRA LDB

Foi, entretanto, na discussão do projeto das diretrizes e bases da educação nacional, encaminhado pelo poder executivo à Câmara dos Deputados em 1948, quando era ministro da Educação Clemente Mariani, que tramitou durante 13 anos e resultou na lei n. 4.024/61, que o conflito seria retomado de forma mais acirrada. Dessa vez, as principais discussões giraram em torno da centralização e da descentralização e da liberdade de ensino.

O primeiro anteprojeto elaborado pelo grupo constituído pelo ministro Clemente Mariani havia suscitado a questão da centralização ou descentralização [...]. Na parte referente aos direitos em educação, ele nada mais fez que repetir o texto constitucional [de 1946] e regulamentá-lo. Propunha assim a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis. Muito mais, porém, do que isso, regulamentava como deveria ser cumprida essa exigência, propondo obrigações aos responsáveis e deveres ao Estado. Quanto aos fins, reforçando o dispositivo constitucional, o anteprojeto ia mais longe, estipulando as condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana tivessem vigência. Aqui, a inovação consistia na fundamentação do sistema educacional em princípios democráticos de vida, claramente expressos. (Romanelli, 1998, p. 173)

O projeto enquadrava-se nos princípios da Constituição de 1946 e refletia as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira. Porém, depois de duas tentativas, em janeiro de 1959, o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo ao **PROJETO**, que desviou o eixo

SAIBA MAIS

Nas palavras de Fernandes, "Carlos Lacerda não foi o autor do **projeto**. Houve um grupo de educadores e intelectuais leigos e católicos, ligados ao ensino privado, confessional ou comercializado, que elaborou um novo projeto e Carlos Lacerda apresentou o substitutivo. E Carlos Lacerda era um homem de mente muito poderosa" (1991, p. 31)

das discussões para a questão da liberdade do ensino, do direito inalienável e imprescindível de a família prover a educação dos filhos, contrapondo-se à escola pública. Florestan Fernandes explica que

o fato é que a escola pública estava em crescimento. E a escola pública em crescimento significa escola privada em processo de encolhimento. Travou-se, então, uma disputa que caracterizei uma vez do seguinte modo: de um lado, a Igreja Católica querendo ter o monopólio da educação das mentes e corações [...], de outro, o setor comercial tentando transformar o ensino em uma atividade empresarial e a possibilidade de competir com esse sistema de ensino público em crescimento, limitando a sua capacidade de expansão. (1991, p. 38)

Para esse autor, foi articulada pelos “coveiros da escola pública”, uma verdadeira conspiração:

O deputado Carlos Lacerda patrocinou essa reviravolta, encaminhando, em dezembro de 1958, o projeto que o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais. O projeto de lei, na sua forma atual, representa o produto de diversas transações, feitas pelos membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em torno das sugestões contidas no vasto material, assim acumulado. É claro que o projeto Lacerda nasceu de intuítos estratégicos [...]. Sem abusar das palavras, podemos dizer que os mais torpes arranjos foram entabulados com desenvoltura. (Fernandes, 1966, p. 425)

Nesse contexto insere-se a publicação, em 1º de julho de 1959, do segundo manifesto, intitulado “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público”, que trata, fundamentalmente, do aspecto social da educação, dos deveres e da necessidade de o Estado assegurar escola pública a todos e da Campanha de Defesa da Escola Pública que, segundo Fernandes, “surgiu como produto espontâneo das repulsas provocadas, em diferentes círculos sociais, pelo teor do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional, aprovado em janeiro de 1960 pela Câmara dos Deputados” (ibid., p. 1966, p. 346)

Pelas palavras desse autor, é possível mensurar a dimensão do conflito: “desde o manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932, jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros” (ibid., 1966, p. 355). Porém, não há como negar que a lei mantém certa coerência, pois a

retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social que podia pagar pela educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influência que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes no legislativo. (Romanelli, 1998, p. 183)

Vê-se, portanto, que os principais conflitos que envolveram a educação entre 1930 e 1964 são de duas ordens: política e econômica, e opuseram grupos sociais com diferentes compromissos e com diferentes projetos de desenvolvimento para o país.

EDUCAÇÃO: INSTRUMENTO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Diante desse complexo quadro da organização política, social e econômica e do conflito de interesse entre grupos sociais distintos, como se insere a educação ou quais são os rumos da política educacional no Estado brasileiro?

Desde a década de 1920, havia efervescência e agudos debates em torno da educação nacional, especialmente relacionada ao movimento da **ESCOLA NOVA**, ao entusiasmo pela educação, ao **OTIMISMO PEDAGÓGICO** e a outros debates ocorridos no âmbito da Associação Brasileira de Educação – ABE. Nessa época, também ocorreram reformas educacionais em alguns Estados, como Ceará, Bahia, Distrito Federal, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e São Paulo, quando ganharam proeminência as principais lideranças educacionais do movimento renovador, como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, José Augusto, Lisímaco da Costa, Francisco Campos, Mário Casassanta e Fernando de Azevedo. Segundo Pinto, “a esta época já se manifestava um grande movimento de renovação educacional, comparável com o que ocorrera com a arte e a literatura e que culminou com a Semana da Arte Moderna” (1986, p. 61).

Antes de 1930, porém, a rede escolar era extremamente reduzida, bem como não apresentava um padrão de organização nacional. Nesse sentido, Fernandes dá conta de que

era acanhado o uso que se fazia da educação escolarizada. Mesmo entre os agentes da aristocracia só um pequeno número precisava dela, requerendo ainda assim parca contribuição positiva da escola, representante nitidamente como uma agência especializada na transmissão de técnicas letradas e de conhecimento mais ou menos esotéricos e dignificantes. É certo que a situação se alterou, principalmente em virtude dos surtos que crescimento urbano, ocorridos a partir do último quartel do século 19, das tendências à urbanização e à democratização do poder político, do crescimento demográfico, da formação de novos padrões de vida, da intensificação dos contatos entre as diversas áreas da sociedade brasileira ou com o exterior. (1966, p. 73)

Essa visão é reforçada por Sá, para quem

essa educação não servia aos objetivos do novo caráter da sociedade brasileira. Esta, com forte tendência à urbanização e industrialização, exige novas qualificações, e não a formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional. Enfim, impunham-se tarefas novas para o sistema escolar, vale dizer, não mais reproduzir as condições

SAIBA MAIS

Genericamente, o movimento conhecido como **Escola Nova** que chegou ao Brasil foi procedente da corrente norte-americana, representada especialmente por John Dewey. Para Ghirardelli Jr., esse movimento enfatizou os métodos ativos de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do estudante, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizou os estudos da psicologia experimental e procurou colocar a criança no centro do processo educacional. Na década de 1920, alguns Estados brasileiros promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Escola Nova, que ficaram conhecidas como o ‘ciclo das reformas dos anos vinte’, as quais contribuíram para a penetração do escolanovismo no Brasil.

SAIBA MAIS

O entusiasmo pela educação surgiu nos anos de transição do Império para a República, entre 1887 e 1896, e alcançou seus melhores dias nos anos de 1910 e 1920; teve um caráter quantitativo, ou seja, resumiu-se à ideia de expansão da rede escolar e à tarefa de desanalfabetização do povo. O **otimismo pedagógico** manifestou-se nos anos de 1920 e 1930 e relaciona-se com a otimização do ensino e com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico inserem-se no contexto de transição política, econômica e social que marcou o início do século 20 no Brasil e, segundo Ghirardelli Jr., “a necessidade real da expansão escolar e, por outro, o clima de euforia pela mudança do regime político levaram os intelectuais que participaram direta ou indiretamente da instalação da República a alimentarem um espírito de renovação e mudancismo propício para a discussão de grandes temas nacionais que surgiam às elites como necessários para o encaminhamento de soluções modernizantes para o país” (p. 16)

iniciais para manutenção, mas produção de relações novas para a mudança. Era preciso combater a velha concepção e generalizar uma nova, segundo as características e interesses do novo grupo no poder. (1982, p. 58)

Em 1930, logo após o estabelecimento do novo governo, começaram a ser tomadas medidas formais com vistas à **ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO**. Segundo Romanelli, a ação estatal no âmbito educacional originou-se em virtude da

intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelos menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (1982, p. 59)

A primeira atitude do governo, ainda em 1930, foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo decreto nº 19.402, de 14 de novembro, e, a seguir, a edição sucessiva de decretos e leis que formalizaram o arcabouço jurídico-institucional do sistema de ensino nacional, sendo os principais arrolados no quadro a seguir.

 SAIBA MAIS

No aspecto quantitativo, a partir de 1930, a **educação sofreu significativas alterações**, como a ampliação do número de unidades escolares existentes, a ampliação do número de matriculados, o aumento dos concluintes, a redução do analfabetismo e o aumento do pessoal docente. Em que pese o quadro quantitativo apresentar índices promissores, mantiveram-se alguns gargalos que continuaram a limitar a ação e a extensão educativas junto à maioria da população, dentre eles a oferta insuficiente de escolas, o baixo rendimento interno do sistema escolar, a discriminação social e, em especial, a manutenção do dualismo do sistema educacional, que oferecia ensino primário e profissional aos pobres e ensino secundário e superior aos ricos.

DECRETO Nº	DATA	AÇÃO
19.850	11-4-1931	Cria o Conselho Nacional de Educação – CNE
19.851	11-4-1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário
19.852	11-4-1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
19.890	18-4-1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário
20.158	30-6-1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências
21.241	14-4-1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário
--	16-7-1934	Constituição de 1934
--	10-11-1937	Constituição de 1937
421	11-5-1938	Regula o funcionamento de estabelecimentos de ensino superior
4.048	22-1-1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai
4.073	30-1-1942	Lei orgânica do ensino industrial
4.244	9-4-1942	Lei orgânica do ensino secundário
6.141	28-12-1943	Lei orgânica do ensino comercial
8.529	2-1-1946	Lei orgânica do ensino primário
8.530	2-1-1946	Lei orgânica do ensino normal
8.621 e 8.622	10-1-1946	Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac
9.613	10-8-1946	Lei orgânica do ensino agrícola
--	18-9-1946	Constituição de 1946
4.024	20-12-1961	Lei de diretrizes e bases da educação nacional

Quadro 1 – Legislação normatizadora do sistema de ensino.

Além dessa legislação, foram criados órgãos afins, dentre os quais se podem destacar:

ANO	AÇÃO
1930	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
1937	Instituto Nacional de Cinema Educativo
1937	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
1938	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep
1938	Comissão Nacional do Ensino Primário
1938	Conselho Nacional de Cultura
1939	Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa
1942	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai
1946	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac
1951	Conselho Nacional de Pesquisa – Cnpq
1951	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes
1954	Campanhas de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – Cades
1955	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
1955	Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Iseb
1962	Conselho Federal de Educação – CFE

Quadro 2 – Alguns órgãos vinculados ao sistema de ensino.

É necessário frisar, ainda, que essa legislação, que teve origem no poder executivo, reflete múltiplas relações, bem como “explicita a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado urbano-industrial. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual” (Ribeiro, 1987, p. 115).

A partir desse período, o discurso oficial, o planejamento governamental, a definição das funções da escola, o pensamento dos intelectuais e dirigentes atribuíram à educação um papel imprescindível para o sucesso do projeto político de desenvolvimento econômico. A educação era entendida como instância geradora das condições de desenvolvimento. Rodrigues relaciona diretamente as mudanças educacionais com as mudanças econômicas e infere que

estas condições de desenvolvimento – aqui entendido como a expansão dos benefícios sociais gerados em função da expansão do setor indústria da economia, setor privilegiado na dinâmica do modelo após 1930 e mais particularmente após 1937 – postulam não apenas mão de obra disponível e de baixo custo, matérias primas baratas, mercado consumidor potencialmente diversificado, mas, sobretudo, a possibilidade de produção, reprodução e qualificação de mão de obra capaz de incorporar novos recursos e novas técnicas produtivas e de absorver as condições necessárias para o aumento da produtividade. Compreende-se, a partir daí, que a escola deva exercer papel

preponderante [...] formando quadros superiores não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas igualmente para o aumento da produtividade, para invenção técnica, para a comercialização. A escola deve atuar diretamente no processo de acumulação de capital, na medida em que, por sua ação educacional, amplia a produção das condições de reprodução do mesmo. Seu papel é analisado segundo a relevância da segurança do investimento para garantir o aumento da produtividade, exigência fundamental na expansão da acumulação. Tornou-se mais fácil compreender, por este caminho, a razão de o Estado assumir o papel principal na direção da transformação qualitativa da escola. É o mesmo papel que o Estado assumiu radicalmente em relação à definição, direção, participação e ao controle do projeto de desenvolvimento capitalista após 1964. (1982, p. 14)

Ou seja, a partir da década de 1930 e da opção e conseqüente inserção do Brasil no modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo, a educação assumiu o caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico e foi chamada pelo Estado para exercer um papel fundamental nesse processo. A escola foi assumida como necessidade para o sucesso do projeto desenvolvimentista e, no entendimento de Rodrigues, "foi reformada em função de critérios da racionalidade política e econômica, para o cumprimento de suas novas tarefas" (1982, p. 22).

Nesses termos, o sucesso do modelo de desenvolvimento econômico e a realização dos objetivos do processo produtivo são, para Rodrigues, os elementos-chave

para a compreensão do tipo de vinculação que se estabelece entre todos os aspectos promotores do desenvolvimento, dependentes da ação do Estado, tais como a política de segurança, a política social e a política educacional. A convergência de tais políticas dirige-se para o sucesso do projeto capitalista. Esse é o objetivo, o alvo, a meta a ser alcançada, reduzindo todos os outros setores participantes em meios para esse fim (1982, p. 111).

A ênfase central da escola está, então, objetivada no projeto de desenvolvimento econômico. A educação não é considerada apenas como força auxiliar indireta do desenvolvimento social, da manutenção das tradições ou do progresso cultural e científico, mas como função direta do desenvolvimento. A participação da educação é exigência para o sucesso do modelo e, em consequência, ela deve estruturar-se de acordo com as metas estabelecidas no planejamento geral da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que, a partir de 1930, os princípios educacionais vinculados pelo Estado brasileiro voltaram-se para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial, da mesma forma que “é persistente o caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas de Estado, desde a independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos” (Ianni, 1984, p. 11).

A educação assumiu um caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico e social e foi chamada pelo Estado nacional para exercer um papel fundamental nesse processo. No momento em que os planejadores governamentais passaram a intervir no sentido de fazer da educação uma variável de cogitações da área econômica, esta, de direito do homem, passou a significar interesse da nação e voltou-se para alvos pragmáticos, definidos nos planos globais de desenvolvimento.

O Estado, como representante dos interesses nacionais, embora distanciado das demandas da maioria do povo, tornou-se a fonte para o estabelecimento de políticas relacionadas ao desenvolvimento, ao mesmo tempo em que diversificou a sua ação para o atendimento de tensões produzidas por esse mesmo desenvolvimento.

Na perspectiva do Estado, a educação deixou de ser considerada como um saber decorativo, uma vez que devia estar comprometida com o projeto de desenvolvimento adotado e se constituir como exigência para o sucesso do projeto. Assim, a educação e a ação escolar vincularam-se à formação de um homem modernizado e integrado à sociedade urbano-industrial.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento**: Brasil JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade brasileira**. São Paulo: Dominus, 1966.
- _____. **Memória vida da educação brasileira**, 1. Brasília: MEC/Inep, 1991.
- IANNI, Otávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- PINTO, F. C. F. **Filosofia da escola nova**: do ato político ao ato pedagógico. Niterói: Eduff, 1986.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1987.
- RODRIGUES, N. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAES, Décio. Industrialização, populismo e classe média no Brasil. **Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**, nº 6, Campinas: Unicamp, 1975.
- SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. *In*: FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**: o Brasil republicano, v. 4. São Paulo: Difel, 1983, p. 211-145.
- WEFFOT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.