

**Paulo Ghiraldelli Jr.**

**Introdução à Educação Escolar Brasileira:  
História, Política e Filosofia da Educação  
[versão prévia]**

**2001**

## Sumário

Apresentação

1. Introdução

2. Colônia e Império

3. A Primeira República (1889-1930)

4. A Segunda República (1930-1937)

4.1 O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"

4.2 Quem eram os signatários do "Manifesto" de 1932?

4.3 As Propostas Pedagógicas dos Anos Trinta

4.3.1 Ideário Liberal

4.3.2 Ideário Católico

4.3.3 Ideário Integralista

4.3.4 Ideário Comunista

4.3.5 A Educação na Constituinte de 1933-1934

5. O "Estado Novo" (1937-1945)

6. A Quarta República (1945-1964)

6.1 Política Educacional Como Política Social

6.2 Paulo Freire: Pedagogia *Made in Brazil* para Exportação"

7. O Regime Militar (1964-1985)

7.1 Leituras em Educação Durante a Ditadura Militar

7.1.1 Piaget e o Futurismo de Lauro de Oliveira Lima

7.1.2 Uma Escola Chamada "Summerhill"

7.1.3 Conversando com Rubem Alves

7.1.4 Em Torno de Paulo Freire

7.1.5 Luiz Antônio Cunha e a Sociologia Crítica da Educação

- 7.1.6 Os Teóricos da Desescolarização
- 7.1.7 Maurício Tragtenberg e a Desburocratização da Escola
- 7.1.8 Dermeval Saviani e o Marxismo na Educação
- 7.1.9 Filosofia Analítica e Educação: Uma Oportunidade Perdida
- 7.1.10 José Arthur Giannotti Vê Barbárie na Universidade
- 8. A Nova Democracia (1985 – 2000)
  - 8.1 Alguns Partidos Políticos e a Educação
  - 8.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
  - 8.3 Novos Rumos da Literatura Pedagógica
    - 8.3.1 A Sociologia e a Teoria do Currículo
    - 8.3.2 Filosofia da Educação, Psicopedagogia e Teorias Educacionais
      - 8.3.2.1 As Teorias Pedagógicas em Disputa
    - 8.3.3 A Historiografia da Educação
    - 8.3.4 Os Diagnósticos do Plano Nacional de Educação (1998)
    - 8.3.5 Governo FHC: Sistemas de Exames e Diretrizes Curriculares
    - 8.3.6 Governo FHC: O Curso Normal Superior
- 9. Conclusão
- 10. Bibliografia



## Apresentação

Creio que eu não poderia escrever sobre outra coisa que não educação<sup>1</sup>, dado que minha mãe, Lygia Arruda Abib Ghiraldelli, foi orientadora educacional e meu pai, Paulo Ghiraldelli, foi professor e diretor de escola.

Na família materna, meu avô, Carlos Carmargo Abib, foi rábula<sup>2</sup>, mas antes de tudo um *formador* de advogados. Seu escritório, na pequena Ibitinga, no interior de S. Paulo, funcionou como biblioteca (que ele transformou em biblioteca pública), local de trabalho e, antes de tudo, como uma verdadeira *escola de advocacia* para os mais jovens. Estes, ele acolhia e ensinava aquilo que ele aprendeu na prática, tanto como advogado na cidade pequena quanto advogado no Palácio dos Bandeirantes, quando serviu lá a convite do Governador Adhemar de Barros<sup>3</sup> e ganhou uma certa notoriedade. Minha avó materna era filha de “coronel” (líder político) de Nova Europa, cidade também bem pequena, entre Araraquara e Ibitinga. Ela se chamava Maria Arruda Abib; era bem escolarizada e tinha um dom especial para ouvir e aconselhar — pedagogicamente! Foi, em parte, uma mãe para mim, dado que a minha mãe sempre trabalhou fora de casa, como meu pai, às vezes em três períodos no Colégio Estadual e Escola Normal de Ibitinga.

Meu avô paterno, Jacintho Ghiraldelli, era construtor e, nas horas vagas, pescador no Tietê — quando tal rio tinha peixe maior que um homem. Minha avó materna, Rosa Paini, foi sobretudo mãe e dona de casa — eles tiveram nove filhos, sendo os dois últimos gêmeos! Os homens, quase todos, foram jogadores de basquete — Adhemar, Álvaro, Newton e meu pai (daí eu ter, mesmo com 1.75 de altura, me metido a teimar em jogar isso, e de certo modo fui bom, pelo menos no âmbito dos campeonatos colegiais). Sinésio, um dos gêmeos, era mais boêmio, não creio que pertenceu ao Cruzeiro Cestobol Club de Pederneiras. E Arnaldo, o mais velho, começou a trabalhar fora de casa muito cedo. Adhemar, Álvaro e Newton se tornaram bancários bem sucedidos. Arnaldo, para falar a verdade, entre as várias coisas que fez na vida, mostrou ter apreendido mesmo a profissão do pai, construtor de mão

---

<sup>1</sup> Escrevo também sobre filosofia, mas nunca fui daqueles que se envolveram demais com a *filosofia profissional*, aquela que se esqueceu que ela é, antes de tudo, uma conversação educacional.

<sup>2</sup> Advogado formado na prática que, no passado, sem ter cursado faculdade, podia prestar o exame da Ordem dos Advogados do Brasil e iniciar a profissão legalmente.

<sup>3</sup> Sobre Adhemar de Barros o leitor pode ver: <http://www.adhemar.debarros.nom.br/>

cheia. Jacintho Ghiraldelli, meu avô paterno, afinal, foi o construtor da bela e portentosa igreja de Pederneiras, e de alguns primeiros prédios (“arranha céus”) de Bauru.

Meu pai nasceu em 1929 e faleceu há pouco tempo, e gostava de projetar e desenhar. Foi para S. Paulo onde estudou no Caetano de Campos (a grande e famosa escola que ficava situada na Praça da República, cujo prédio ainda é um marco da cidade de São Paulo, depois transformado em Secretaria da Educação do Estado e, depois, em Faculdade de Música etc.), depois começou a fazer a escola de arquitetura e a de educação física, mas se formou só na segunda. Foi professor de Educação Física, formado pela distintiva Universidade de São Paulo (USP) (quando a Escola de Educação Física da USP era no Ginásio do Pacaembú). Dos nove irmãos, as três mulheres se tornaram “professoras normalistas”: Lila, Zenaide e Alice.

Elas eram de Pederneiras, no interior de São Paulo. Minha tia Lila fez a Escola Normal Livre “São José”, em Jaú, pertinho de Pederneiras e de Bauru. Formada normalista — um orgulho para a época e, para mim, um orgulho que devemos manter hoje a despeito de qualquer política governamental que vise desprestigiar a carreira —, ela conseguiu sua primeira escola em uma fazenda em Pederneiras, uns trinta quilômetros da cidade. Trinta quilômetros, naquela época, era uma longa distância. A escola era pobre e isolada. “Eu usava meu carro e muitas vezes caí em “mata-burros” por causa da pequena estrada mal cuidada”. Mas, como todo *verdadeiro* professor diz quando conta sua própria história, ela me falou que lá permaneceu “pois o povo da região era muito acolhedor”. E quem não era acolhedor com as normalistas, não é verdade?

Minha tia Lila lembra que, sendo escola rural, ela tinha de trabalhar com alunos da primeira, segunda e terceira série juntos, na mesma sala. “Não era fácil”, contou-me ela, “pois havia um programa específico para cada série, mas era gratificante quando se percebia o resultado do aprendizado”. Tia Lila ficou dois anos ali na fazenda, que era o tempo exigido por lei para, em seguida, poder pedir uma transferência para a cidade.

Na cidade, ou seja, em Pederneiras, ela trabalhou em um “Grupo Escolar”, com classes de quarenta alunos matriculados e “alguns ouvintes”. “Sentia-me realizada”, contou ela, “fazendo aquilo que mais gostava, além de ganhar muito bom salário, o que dava ao meu pai o direito de dizer que eu ia me casar com um ‘chupim’ — termo usado para o marido que se casava com mulher que ganhava para sustentar a casa em nível médio alto”. Mas nenhuma das minhas tias fez mal casamento — as três se casaram com homens extremamente bondosos, suaves e honestíssimos.

Tia Lila trabalhou trinta e quatro anos no magistério, quatro a mais do que o necessário (na época, a lei falava em trinta anos para a aposentadoria da mulher professora). Segundo ela esses quatro anos a mais ocorreram porque, de fato, o serviço lhe agradava. “Eu tinha orgulho de ser professora e muito amor aos meus alunos, motivos que não me deixaram perceber o tempo passar” — me escreveu Lila. E completou: “como era gostoso receber o abraço carinhoso dos alunos no ‘dia do professor’. Fortalecia o ego”.

Ela se aposentou em 1979, na cidade de Santo André, já em meio, então, a um polo industrial no qual as greves nasciam e surgia a figura do Lula, do novo operariado; era e época da Anistia Política, da criação do PT e do germe de organização que iria desencadear na Campanha das “Diretas Já”<sup>4</sup> — tudo girava em torno do “ABC paulista”. Enquanto isso, para minha tia Lila, o momento era triste: “meu coração parecia partir ao meio na hora em que assinei os papéis da minha aposentadoria”.

Tia Lila teve uma história feliz no trabalho... ou, pelo menos, quase feliz. Faltou um *happy end*, como deve ter faltado para todos os aposentados: “agora meu ordenado de aposentada não daria para viver, não fosse a pensão deixada pelo meu marido”. Mas se o governo lhe tirou um *happy end* completo, minha tia Lila não ligou para isto; ela mesmo terminou sua história, na cartinha que me mandou em outubro de 2001, com o seu *happy end*, dizendo: “mas, apesar disso [do baixo salário no final da carreira] voltaria a lecionar com muito amor e dedicação como sempre fiz; saudade, muito saudade! Valeu!”.

Minha tia Alice também começou em escola rural, em Pederneiras. E como Lila, se aposentou em Santo André, segundo ela, aos 51 anos. Ela me disse que gostou de todas as escolas por onde passou, mas, confessou, “me realizei como alfabetizadora em Mauá”, no EEPG “José Daniel de Freitas”. Ela fez outra carreira e, como lembra, ao aposentar-se com 61 anos, pela segunda vez portanto, ganhou uma festa: “teve filme, missa e até anel”.

O sinal dos tempos, aí ficou marcado: Lila, mais velha, se entendia como professora, educadora. Alice, mais nova, já se via mais como alfabetizadora — um detalhe... mas que não pôde escapar aos meus olhos de professor de filosofia e história da educação.

Minha tia Alice, sobre salários, disse uma coisa que me chamou a atenção, um pouco diferente da minha tia Lila: “não sei se o salário foi bom ou não, pois sempre tive o hábito de fazer meu orçamento dentro dele”.

---

<sup>4</sup> “Diretas Já”. Movimento político e social que se espalhou por todo o Brasil, em meados de 1980, exigindo a eleição direta para a Presidência da República, o que significava, portanto, a exigência do fim da Ditadura Militar (1964-1985)

Lila, Zenaide e Alice estudaram com dificuldade. Alice lembrou que, quando cursou a Escola Normal, quase desistiu, e me confessou: “mas meu pai, seu avô, disse que se não fosse professora eu teria de ser costureira, então acabei o curso e gostei da profissão. Tenho muita saudade de tudo”. Alice, como Lila e Zenaide, poderiam ser ótimas costureiras, mas, como podemos ver, elas *tinham* de ser professoras!

Alice, mais nova que Lila, contou-me situações que denotam bem uma certa mudança de comportamento dos professores e dos alunos. “Em Pederneiras, nos primeiros dias de aula, um aluno saiu para ir ao sanitário e se perdeu, e ficou aos berros no corredor; perguntado pela diretora onde era a classe, o aluno disse: ‘não sei, mas sei que é onde a professora tem um olho bem azul’. De fato, ambas, Alice e Lila (e Zenaide) tinham e têm olhos bem azuis, como os da minha avó Rosa Paini, um traço que ficou no meu pai e em vários da família, como na minha bela e doce prima Rosa Irene, que a própria Alice comenta sem constrangimento “que é bonita dado que tem os olhos dela”. Um monte de italianos que, como o leitor já percebeu, não se menosprezavam!

Alice lembra que enfrentou aquelas coisas corriqueiras; luta contra um morcego na sala de aula era algo normal, já que nem sempre os prédios eram novos. Tudo guardado no coração dela, com carinho. E o orgulho que toda normalista tinha: a de ser considerada bonita pelos alunos. Alice foi mesmo uma moça bonita, e ainda é. Modéstia à parte, os ghiraldellis todos são muito bonitos — um julgamento unânime entre nós! Bons professores! E meio que metidos a escritores. Todos, é claro, como já ficou patente neste meu escrito e nas fotos posadas que coloco nos meus livros, vaidosíssimos.

Meu tio Sinésio, falecido no ano de 2001 (pouco tempo antes da carta das tias Alice e Lila chegarem até aqui na minha casa), foi vereador, diretor de escola municipal, gerente do cinema e jornalista em Pederneiras. Quando se aposentou como “coletor federal”, passou vários anos fazendo um *jornal de família* — “o passatempo do aposentado”; o “elo de união da família Ghiraldelli”, que ele mandava para todos os membros da família. Acho que só ele conhecia *todos*. Meu pai encadernou isso em volumes, e um dia alguém pegará esse material para ver que os ghiraldellis eram ... diferentes — no mínimo. A maioria deles com esse tipo de amor... pedagógico.

Vários deles *fizeram* a história da educação deste nosso país. E coube a mim, na família, além de também ser professor, além de ter começado em escola rural, passando depois por todos os níveis de ensino, escrever academicamente sobre a história da educação, para ajudar na formação de novos professores. Como os da minha família, tenho orgulho disso... de ser professor.

*Paulo Ghiraldelli Jr,*



Jardim Acapulco, Marília (SP), madrugada de 11 de novembro de 2001

## 1. Introdução

A *educação brasileira escolar*<sup>5</sup>, como a vejo, pode ser exposta em dois grandes campos: o da política educacional e o das idéias pedagógicas. No primeiro campo, cabe falar das ações e intenções de governos, partidos, sindicatos e instituições semelhantes. Em geral, estudamos tais ações e intenções nos atendo aos textos da legislação educacional de determinados períodos e às opiniões contra e a favor de tal legislação. No segundo campo, cabe falar do debate entre ideários referentes à educação. Em geral, apreendemos tal debate nos atendo às diversas narrativas (livros, revistas, manifestos, filmes, músicas, fotos etc.) que nos mostram o que marcou posição e o que não marcou posição no âmbito do que, em um sentido bem ampliado, poderíamos chamar de filosofia da educação e, em um sentido talvez mais restrito, de idéias pedagógico-didáticas (cf. Ghiraldelli Jr., 1999; 2000 a; 2000b).

Neste livro, exponho uma *introdução* para a compreensão e estudo da educação brasileira escolar, e assim faço considerando os dois campos mencionados, com seus desdobramentos para áreas afins.

Creio que, assim agindo, coloco um instrumento útil à disposição daqueles que estão cursando licenciaturas em geral e a escola normal, em nível médio ou superior. De certo modo, o livro também pode colaborar com os mestrandos e doutorandos que buscam uma apreciação determinada sobre o quadro educacional brasileiro, visto de uma perspectiva geral.

Com a parte de política educacional, penso que colaboro com a disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino", e com a parte da filosofia da educação e dos ideários pedagógicos penso que colaboro

---

<sup>5</sup> A palavra educação pode ser derivada de uma entre duas palavras do latim, ou mesmo de ambas: *educere* e *educare*. A primeira tem o sentido de "conduzir de fora", "dirigir exteriormente", a segunda tem o sentido de sustentar, alimentar, criar. Em ambos os casos, trata-se de instruir, mas com conotações diferentes que, por sinal, casam-se com posturas pedagógicas diferentes. A derivação dupla da palavra já deixa entrever dois grandes caminhos da filosofia da educação no mundo ocidental; por um lado, o ensino baseado em regras exteriores em relação àquele que é ensinado, por outro, o ensino baseado na busca de que o aprendiz seja incentivado a forjar as regras (cf. Ghiradelli Jr., 1999). Também mantemos uma distinção entre "educação" e "escolarização". Escola tem sua origem etimológica na palavra grega *schole*. E na Grécia Antiga correspondia ao lugar de aprendizado e recreação, de aprendizado ou recreação. O leitor interessado nessas distinções pode utilizar: Winch, C. e Gingell, J. *Key Concepts in The Philosophy of Education*. London and Ney York: Routledge, 1999. Aqui, quanto ao título do livro, tomo a palavra educação nos dois sentidos pedagógicos que a etimologia fornece, mas restrinjo a palavra à idéia de que educação, sendo instrução e lazer, instrução ou lazer, se faz em uma instituição específica, que no ocidente moderno ganhou o nome de escola — um local diferenciado que abriga pessoas entre 4 a 5 anos e 18 a 22 anos, e que no Brasil, podemos dizer, se regulariza de modo considerável na República. Se o leitor quiser hipóteses sobre o nascimento da escola moderna e sua associação à noção de infância pode ler: Ghiraldelli Jr. P. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo e Curitiba: Cortez e UFPr, 1996.

com as disciplinas “Didática” e “Prática de Ensino”. Ao mesmo tempo, o texto é obviamente *histórico* e *filosófico* — consoante com minha formação profissional —, de modo que, como um todo, ele deve servir principalmente nas disciplinas de “História da Educação Brasileira” e “Filosofia da Educação no Brasil”. Não o deixaria de recomendar, como apoio, à disciplinas “Psicologia da Educação” e “Sociologia da Educação” também.

Em suma, o livro é em grande parte composto por escritos que, ao longo de 25 anos de magistério, fui tecendo com a finalidade de ministrar aulas nessas várias disciplinas do campo educacional, em várias universidades e colégios por onde passei. Trata-se de um livro em que usei “material primário”, vindo do meu trabalho de investigador de arquivos históricos — em especial os vários os arquivos da UNICAMP, USP, da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro e alguns do Exterior, bem como arquivos particulares. Mas também, é claro, neste livro usei “material secundário”, vindo das apreciação de livros, revistas, filmes, sites etc. que utilizei na minha própria formação como professor de filosofia, de filosofia da educação e de história da educação. É claro que, a essa altura da minha vida, não voltei a todo o material que usei diretamente; produzi o livro, em grande medida, tomando por base o material que eu mesmo produzi (e que, em grande parte, publiquei) ao longo de mais de duas décadas na tarefa de escrever livros, organizar coleções e revistas, traduzir muita coisa boa do Exterior, orientar teses e dissertações e, por fim, revivenciar as as experiências pessoais que passei no magistério, em todos os níveis dele, tanto na rede pública quanto na rede particular. Procurei adaptar tudo isso ao leitor jovem dos dias de hoje, fazendo um texto direto, e complementando com notas de rodapé e apêndices, para incentivar futuras pesquisas.

\* \* \*

O meu primeiro objetivo deste livro é o de fornecer um material *básico* para o professor e para o licenciando de quaisquer áreas, de modo a melhorar a visão de conjunto do profissional do ensino a respeito da educação brasileira de um modo geral. Com sorte, talvez este livro alcance seu segundo objetivo, que é o de convidar o leitor a se engajar com gosto na tarefa e no trabalho de “ser professor”, o que implica em se envolver com o magistério *fazendo* e *estudando* educação. Pois no Brasil, nesta área, muito há para se realizar.



## 2. Colônia e Império

O período colonial durou de 1500 até a Independência, em 1822. A partir daí iniciou-se a fase política do Império, que durou até 1889. A educação escolar no período político do Brasil-Colônia ou, ao menos, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, passou por três fases: a fase de predomínio dos jesuítas; a fase das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e o período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821).

O marco pioneiro da educação institucional no Brasil só ocorreu quase cinquenta anos após o Descobrimento. O Brasil ficou sob o regime de Capitânicas Hereditárias de 1532 até 1549, quando então D. João III criou o Governo Geral e, na primeira administração deste, com Tomé de Souza, aportaram aqui o Padre Manoel de Nóbrega<sup>6</sup> e dois outros jesuítas que iniciaram a instrução e a catequese dos indígenas. Mais tarde, outras levas de jesuítas vieram ajudar e complementar os esforços de Nóbrega.

Tendo também que encontrar meios de formar outros padres, esses jesuítas pioneiros desenvolveram as escolas de ordenação e, então, como subproduto delas, levaram a instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços, é claro que tudo isto de um modo bem restrito e sob dificuldades imensas.

Manoel de Nóbrega montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia que era a sua missão. Tal plano de estudos, em uma primeira etapa, continha o ensino do português, a doutrina cristã e a "escola de ler e escrever". Previa também, em uma segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: ou terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa.

Os jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular escolar a partir de Nóbrega, e chegaram a fundar vários colégios com vistas à formação de religiosos. É claro que nem todos os filhos da elite da Colônia que freqüentaram tais colégios queriam se tornar padres. Mas eles eram os únicos colégios existentes e, assim, os grupos dirigentes ou emergentes da época não tinham outra opção senão a de submeter seus filhos à orientação jesuítica. Esta, por sua vez, evoluiu para o

---

<sup>6</sup> Manoel da Nóbrega nasceu na região do Minho, em Portugal, em 1517. Estudou nas universidades de Salamanca e Coimbra. Entrou para a Companhia de Jesus em 1544, três anos após formado. Em 1552 saiu da Bahia e veio para São Paulo, onde fundou o Colégio São Paulo na aldeia de Piratininga, a futura cidade de S. Paulo. Morreu no Rio de Janeiro em 1570.

sistema proposto pelo *Ratio Studiorum*, o plano de estudos da Companhia de Jesus<sup>7</sup> que articulava um curso básico de Humanidades com um de Filosofia seguido por um de Teologia, sendo que tudo isto culminava com uma viagem de finalização de estudos na Europa. O que ocorreu na prática, portanto, foi que o ensino das primeiras letras foi deixado, em grande parte, sob o encargo das famílias. No seio das famílias mais ricas vigorou ou o preceptorado ou o ensino sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas se especializaram menos na educação infantil do que na educação de jovens já basicamente instruídos.

Os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e sobre a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para a criação de uma relação de respeito entre os que eram os donos das terras e os que eram os donos das almas. Quando os jesuítas foram expulsos, em 1759, eles tinham aqui no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as "escolas de ler e escrever" (cf. Ghiraldelli Jr., s/d).

A Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil quando o Marquês de Pombal<sup>8</sup>, então Ministro de Estado em Portugal, empreendeu uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico

---

<sup>7</sup> A Companhia de Jesus foi oficializada pela Igreja em 1540. Foi uma época caracterizada por uma situação de divisão e conflito dentro da Igreja, sendo a Reforma Protestante o principal deles. Além disso, foi o período da expansão das fronteiras geográficas, com a descoberta da América e a abertura de novas rotas comerciais na Ásia, além de o mundo Ter vivido uma autêntica revolução no campo das ciências e das letras. A Companhia tentou dar uma resposta positiva a esses desafios, atuando em quatro campos: serviço ao povo cristão na defesa e promoção da fé; propagação da fé nos territórios de Missão; a educação da juventude A atividade educativa tornou-se a principal tarefa dos Jesuítas. A gratuidade do ensino da antiga Companhia favoreceu a expansão dos seus Colégios. Em 1556, à morte de Santo Inácio, eram já 46. No final do século XVI, o número de Colégios elevou-se a 372. A experiência pedagógica dos Jesuítas sintetizou-se num conjunto de normas e estratégias, chamado a "Ratio Studiorum" (Ordem dos Estudos), que visa a formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo (cf. Ghiraldelli Jr., s/d).

<sup>8</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e, em seguida, transformado em Marquês de Pombal (1699-1782), foi Primeiro Ministro de D. José I. Marcou o século XVIII e o absolutismo régio através de uma política de concentração de poder com o objectivo de restabelecer a economia nacional e resistir à forte dependência desta relativamente à Inglaterra.

Uma série de anos agrícolas desastrosos e o terramoto de Lisboa de 1755 propiciaram a sua crescente afirmação pessoal. Na ausência de modelos inovadores, retomou o programa anteriores de industrialização posto em prática em Portugal, no século XVII, com o objectivo de garantir a independência nacional em detrimento do desenvolvimento da riqueza, como suporte econômico para a guerra e expansão (Ghiraldelli Jr. s/d).

quanto político e cultural. Neste último campo, tratava-se da implementação de idéias mais ou menos próximas do Iluminismo.<sup>9</sup> Em ambos os países, ainda que a mão de obra para o ensino continuasse a ser aquela formada pelos jesuítas, nasceu o que, de certo modo, podemos chamar de ensino público; ou seja, um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articulava ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa que, de fato — como denunciou Pombal — estava tendo preponderância sobre o Estado.

Assim, a partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal e no Brasil, de modo a realizar concursos, verificar a literatura que deveria ser usada e a que deveria ser censurada e assim por diante. No nosso caso, desapareceu o curso de Humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica.

De um modo geral, ainda que, na prática, tais medidas tenham desarticulado o incipiente, mas único, sistema de educação que tínhamos, esse período formou importantes intelectuais para o Brasil. Eles continuaram, como antes, a terminar seus estudos na Europa mas, agora sob a influência do Iluminismo, vários dos que voltaram exerceram um papel diferenciado na sociedade brasileira. Alguns deles, uma vez de volta, foram os fundadores de instituições e escolas que se tornaram famosas. Este foi o caso de José Joaquim de Azeredo

---

<sup>9</sup> O Iluminismo ou, mais exatamente, a Ilustração, corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas. Na Inglaterra do século XVII, o movimento já podia ser apreciado nos textos de Bacon e de Hobbes. Na França, nos de Descartes, através da nova ênfase deste em relação à independência da razão. No século XVIII tal movimento alcançou seu cume, na França com a edição da *Enciclopédia*, na Escócia com Hume, Smith e outros e, enfim, na Alemanha, com uma conotação filosófica complexa através dos trabalhos de Kant. Apesar de ser difícil encontrar doutrinas positivas comuns a todos esses pensadores, o Iluminismo está associado a uma concepção materialista dos seres humanos, a um otimismo quanto ao seu progresso por meio da educação e a uma perspectiva em geral utilitarista da sociedade e da ética. Há de se notar, no entanto, que a Constituição dos Estados Unidos, sempre apontada como exemplo de incorporação dos ideais iluministas, nada tem de utilitarista mas, ao contrário, baseia-se em uma ética que evoca direitos naturais (cf. Blackburn, 1997, p. 196).

Em Portugal, no entanto, o Iluminismo, apesar de atingir duramente a Companhia de Jesus, não se efetivou no sentido de uma liberalização geral das obras dos muitos escritores do período, sendo que vários autores, mesmo os do século XVII, foram censurados na Universidade.

O leitor que deseja melhorar seus conhecimentos sobre o tema geral do Iluminismo pode ler os vários ensaios que estão em: Rouanet, S. P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987. Ou ainda, o clássico: Cassirer, E. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

Coutinho, que fundou o Seminário de Olinda em 1800<sup>10</sup>. Tal colégio foi o responsável pela formação, em nível secundário, daqueles que vieram, mais tarde, a ser tornar os padres capazes de uma responsabilidade maior para com os problemas da vida social e urbana do país, e também mais capazes de avaliar o desenvolvimento das ciências, dado que estudavam matemática e ciências, e, por isso mesmo, tinham uma maior sensibilidade para com as mudanças e inovações (cf. Ghiraldelli Jr., s/d).

Mas o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente no nosso país quando em 1807 Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão e, então, a Corte Portuguesa se deslocou para o Brasil sob escolta e proteção dos ingleses. O Brasil, com D. João VI no Rio de Janeiro, passou a ser a sede do reino português. Com isto, uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para fazer do local algo realmente parecido com uma Corte. Houve a “Abertura dos Portos”, o nascimento da Imprensa Régia, a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1808 nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1910, a Academia Real Militar (que mais tornou-se a Escola Nacional de Engenharia).

O ensino no Império foi estruturado, então, em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas “cadeiras” consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas recebeu várias novas “cadeiras” (disciplinas), principalmente em cidades de Pernambuco, Minas Gerais e, é claro, Rio de Janeiro.

Em 1821 a Corte voltou para Portugal e um ano depois D. Pedro I liderou a Independência, outorgando em seguida uma Constituição ao ao nosso país — a Constituição de 1824. Tal Carta Magna continha um tópico específico em relação à educação. Ela inspirava a idéia de um

---

<sup>10</sup> Azeredo Coutinho foi bispo de Olinda entre 1779 e 1802. Estudou na Universidade de Coimbra quando esta já havia passado por uma reforma, ainda que não radical, proporcionada pelo Iluminismo. Foi um intelectual destacado, que escreveu uma série de estudos em economia voltados, inclusive, para o Brasil. Deixou o Seminário de Olinda se inspirar internamente no livro *Verdadeiro método de estudar*, do Padre Luiz Antonio Verney, que por sua vez foi inspirado no filósofo inglês John Locke (1632-1704). (cf. Ghiraldelli Jr. s/d).

É interessante notar que John Locke, ao falar da educação do *gentleman*, insisitu que este deveria abandonar uma educação que priorizasse, nesta ordem, a eloquência, a virtude e a sabedoria, em favor de uma educação que priorizasse, nesta ordem, a virtude, a sabedoria, a educação e o conhecimento. Com isto, Locke se posicionou claramente contra um certo tipo de humanismo vigente, mais afeito ao beletismo do que à utilidade (cf. Eby, 1962, pp. 248-263).



sistema nacional de educação. Ela discriminou que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Todavia, no plano prático, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos. Um sintoma disso foi a adoção do “método lancasteriano de ensino”<sup>11</sup>, pela Lei de outubro de 1827. Por tal método, o ensino acontecia por ajuda mútua entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, a insuficiência de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional.

O Império só se consolidou realmente em 1850, quando as divisões internas diminuíram e quando a economia cafeeira veio a dar ao país um rumo até então meio que incerto, após a decadência da mineração. Assim, a década de 1850 ficou marcada por uma série de realizações importantes para a educação institucional. Em 1854 criou-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cujo trabalho era o de orientar e supervisionar o ensino, tanto o público quanto o particular. Além disso, tal órgão ficou incumbido do estabelecimento das regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários, e, enfim, reformular os estatutos de colégios preparatórios colocando-os sob o padrão dos livros usados nas escolas oficiais, reformular os estatutos da Academia de Belas Artes, reorganizar o Conservatório de Música e reformular os estatutos da Aula de Comércio da Corte.

Todavia, é de se notar, que o aparato institucional de ensino existente era carente de qualquer vínculo com o mundo prático e/ou com a formação científica. E, é claro, mais voltado para os jovens do que para as crianças. Por essa época, quem procurava um bom ensino deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem quisesse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro. A engenharia estava restrita, de certo modo, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Havia ainda os cursos militares do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Fortaleza; havia também o curso da Marinha, no Rio de Janeiro, o ensino artístico nesta mesma cidade e, por fim, o ensino religioso em mais ou menos seis seminários. Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia

---

<sup>11</sup> O sistema de ensino mútuo ou sistema monitorial foi uma prática que se iniciou na Índia, pelo pastor protestante Andrew Bell (1753-1832). Em 1798, por falta de recursos, um *quaker*, Joseph Lancaster (1778-1838) o recriou na Inglaterra, obtendo um certo êxito (cf. Ghiraldelli Jr., s/d).

nas províncias, o que nutria não só um caráter hererogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade quando este fosse andando de província para província (cf. Ghiraldelli Jr., s/d).

O destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II. Ele foi inaugurado em 1838, e seu destino era o de servir como modelo de ensino. Tal instituição nunca se efetivou realmente como modelo de ensino secundário, mas sim como uma instituição preparatória ao Ensino Superior. Ao longo do Império ela sofreu várias reformas curriculares, que ora acentuaram a formação literária do alunos em detrimento da sua formação científica ora agiram de modo oposto, segundo as disputas do ideário positivista<sup>12</sup> contra o ideal humanista-jesuítico. Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que crescentemente tangenciava os gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se a uma grade curricular de cunho mais literário.

Além do Colégio Pedro II, outro ponto marcante do ensino no Império foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Leôncio de Carvalho, Ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, promulgou o decreto 7.247, *ad referendum* da Assembléia, e com isto instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país. Por "liberdade de ensino" a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas idéias e adotar os métodos que lhes conviessem. A nova lei também entendia que o trabalho do magistério era incompatível com o trabalho em cargos públicos e administrativos. Por fim, sob a mesma rubrica, a lei entendia que a freqüência aos cursos secundários e superiores era livre, e que os alunos poderiam aprender com quem lhes conviesse e, ao final, deveriam se submeter a exames de seus estabelecimentos. É claro que isto fez com que as instituições se organizassem por matérias, de modo que os alunos pudessem escolher quais as que fariam e quais as que não fariam na escola. Enfim, aconselhava-se as escolas a, no final, serem rigorosas nos exames. Quanto ao Colégio Pedro II, um ano antes o mesmo homem, Leôncio de Carvalho, havia instituído os exames

---

<sup>12</sup> O positivismo, no caso, é a filosofia de Auguste Comte (1798-1857) que sustentou que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada, é a descrição de fenômenos sensoriais. Comte afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e, por fim, o positivo, assim chamado por se limitar ao que é positivamente dado, sem qualquer especulação. Como se pode notar, tal filosofia advogou, em decorrência, uma filosofia da educação distante de certas idéias humanistas de ensino voltado para as Humanidades, baseados apenas nos livros textos temáticos (cf. Blackburn, 1997, p. 304).

vagos, a frequência livre e a isenção do estudo de religião para os não católicos. O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistemas de exames, característica esta que *mutatis mutandis* permaneceu durante a Primeira República e deixou seus resquícios até hoje<sup>13</sup> (cf. Ghiraldelli Jr., s/d).

---

<sup>13</sup> Os resquícios que ficaram aparecem, de certa forma, no vestibular. Sua existência, quase que insubstituível (mas não necessariamente insuportável) na prática atual, condicionou o Ensino Médio a se moldar por ele.

### 3. A Primeira República (1889-1930)

Todos sabemos que a República não veio por meio de um grande movimento popular.<sup>14</sup> Ela se instaurou como um movimento militar com apoio variado de setores da economia cafeeira então descontentes, principalmente por conta de o Império deixar a desejar quanto à proteção dos chamados barões do café e outros grupos regionais. O Império não conseguiu sobreviver a um modo de vida que parecia nada ter a ver mais com ele: expansão da lavoura cafeeira concomitante ao fim do regime escravocrata e conseqüentemente a adoção do trabalho assalariado; remodelação material do país, incluindo rede telegráfica, portos, ferrovias; absorção de idéias mais democráticas vindas do exterior etc. Ainda que não tenha sido uma conquista popular na extensão que poderíamos imaginar quando falamos na idéia de República, não se pode deixar de admitir que o novo regime trouxe ganhos democráticos: desapareceu o Poder Moderador do Imperador, foi o fim do voto censitário, os títulos de nobreza terminaram e houve certa descentralização de poder.

Em meio a isto, pode-se notar, houve uma relativa urbanização do país, e os grupos que estiveram junto com os militares na idealização e construção do novo regime vieram de setores sociais que privilegiavam, de certo modo, as carreiras de trabalho não braçal — profissionais que dependiam de uma certa escolarização. O tema do mudancismo (não só social mas individual) trouxe, então, um incentivo para que as pessoas viessem a discutir a necessidade de abertura de escolas. Pode-se ver durante a Primeira República dois grandes movimentos a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles movimentos que chamamos de o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” (cf. Ghiraldelli Jr., 1987).<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> República e Monarquia. Nas tipologias modernas das formas de governo, República e Monarquia são formas contrapostas. Na Monarquia, o poder supremo é ocupado por uma única pessoa, por direito de hereditariedade, dentro de uma linhagem familiar; na República, o mandatário supremo, que pode ser uma pessoa ou um conjunto de pessoas, é eleito pelo povo, de forma direta ou indireta. Na Antigüidade, o surgimento dos termos *Res Publica* (em Roma) ou *Politeia* (nas cidades gregas) inverteu a lógica do vocabulário político, pois ressaltavam os objetivos, os destinatários da política (a coisa pública, a gestão daquilo que é do povo, de todos), enquanto que os vocábulos das tipologias tradicionais anteriores (monarquia, aristocracia, democracia etc) diziam respeito ao princípio do exercício do poder pelos governantes (*archia*), designando governo de um, poucos ou muitos. No mundo moderno, com as Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), a República tornou-se sinônimo de governo representativo. (Nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro).

<sup>15</sup> Tais expressões, “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, se popularizaram por meio de escritos de livros e artigos de Jorge Nagle, e depois foram incorporadas na historiografia da educação em nosso país. Mas eu as uso em um sentido reformulado, por isso cito como referência um artigo meu de 1987.

O primeiro movimento ia em um sentido quantitativo, o segundo em um sentido qualitativo. O primeiro solicitava abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Tais movimentos se alternaram e em alguns momentos se somaram durante a Primeira República.

No início da República, houve o privilégio do “entusiasmo pela educação”, que se repetiu por volta da Primeira Guerra Mundial (1914-1917), associado então ao trabalho das Ligas Nacionalistas, entidades que surgiram por conta da guerra e que, ao incentivarem o patriotismo — talvez até um certo chauvinismo — e ao se darem conta de que o país possuía centros de industrialização crescentes que pediam nova forma de vida (a guerra sempre estampa para os povos a idéia de comparação entre países), fizeram pressão no sentido da escolarização. Por essa época, ou melhor, um pouco depois, em 1920, surgiu, entre alguns grupos de intelectuais, a idéia de “republicanização da República”. Era como se, depois de duas décadas de República, as promessas dos governantes em criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivessem sido realizadas. No campo da educação tínhamos um dado em favor dessa reclamação: em 1920, 75% de nossa população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns grupos, era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público; no caso, o ensino público, não aparecia como uma prioridade.

Nos anos vinte, portanto após o fim da Primeira Guerra Mundial, o mundo conheceu o início da emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, roubando o posto até então ocupado pela Inglaterra no cenário internacional. Nós, brasileiros, até então tínhamos como credores os ingleses, mas logo passamos a ter como credores também os norte-americanos. Mas não só: através da imprensa, cinema, literatura, relações comerciais, etc. passamos a ter um certo apreço pelo que veio a ser conhecido mais tarde como *American Way of Life*. Nesse contexto, absorvemos, ou começamos a absorver de modo mais intenso, a literatura pedagógica norte-americana. Esta literatura foi, em parte, o conteúdo do movimento do “otimismo pedagógico”. Não era *apenas* a abertura de escolas que queríamos, mas, como diziam os livros que nos chegavam, era preciso também alterar nossa pedagogia, nossa arquitetura escolar, nossa relação de ensino-aprendizagem, nossa forma de administrar as escolas e a educação em geral, nossas formas de avaliação, nossa psicopedagogia. Muitos acreditaram nisso, ainda que não tivéssemos uma rede escolar suficientemente pujante para se pensar em tantas reformas internas quanto a que os livros indicavam. Vários acharam que, se tínhamos de começar, que já se começasse pelo que era o mais moderno.

A pedagogia que aprendíamos, até então, quase sem muita consciência, através da observação do comportamento do professor, ao qual imitávamos posteriormente uma vez tendo nos tornado professores, era uma fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841)<sup>16</sup> com a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus, e que se mantinha forte até então (através dos princípios do *Ratio Studiorum*)<sup>17</sup>. Em conjunto com isso passamos a ler, também, livros de autores norte-americanos e europeus em geral, e, depois, ligados ao movimento da educação nova. Em especial, em meados dos anos vinte, nossos intelectuais interessados em educação puderam ler, entre outros autores, o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952)<sup>18</sup> que, em 1896, nos Estados Unidos, criou a

---

<sup>16</sup> No item 7.3.2 expomos um quadro comparativo entre vários autores que influenciaram a pedagogia brasileira, incluindo Herbart. Se um leitor quer uma visão concisa e inteligente de Herbart pode consultar: Eby, F. *História da educação moderna*. Porto Alegre, Globo, 1962. Para uma comparação com Dewey e Durkheim, e, deste modo, ter mais claro a diferença entre o pragmatismo americano e a sociologia francesa, dois grandes pilares da educação brasileira, o leitor pode ver os meus livros: Ghiraldelli Jr., P. *O que é preciso saber em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000 e *O que é preciso saber em Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

<sup>17</sup> Os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil durante muitos anos. Mesmo depois da expulsão deles do Brasil, pelo movimento iluminista do Marquês de Pombal, a pedagogia contida no *Ratio Studiorum* continuou a vigorar, pois era o que se tinha na mentalidade dos que eram proclamados ou autoproclamados professores. O *Ratio Studiorum* era um livro com a organização do ensino e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. O livro baseava sua pedagogia na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Isto é, cada turma tinha o mesmo professor do começo ao fim de seus estudos, todos os professores deveriam usar a mesma metodologia, e o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente os ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino, por exemplo. O livro determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança. O princípio pedagógico básico era a emulação, tanto individual quanto coletiva — isto determinava uma série de disputas entre indivíduos e turmas —, aliada a uma hierarquização do corpo discente, baseada na obediência e na meritocracia.

<sup>18</sup> John Dewey foi educador, reformista social e filósofo do pragmatismo americano. Dewey nasceu em Burlington, Vermont, e teve uma carreira acadêmica relativamente apagada, até que, em 1881, ingressou em Johns Hopkins, a primeira universidade de estudos de pós-graduação da América. Foi nessa época influenciado por Hegel, e seus textos nunca perderam o entusiasmo pelo que é dinâmico, vital e progressivo. A obra de Dewey assumiu uma tendência mais prática quando, em 1894, se tornou diretor do departamento de filosofia, psicologia e educação de Chicago. Ali permaneceu por dez anos, até se transferir para Colúmbia, onde o *Journal of Philosophy* se transformou em grande parte numa revista local para as discussões com Dewey e sobre Dewey. Sua obra como psicólogo e pensador da educação gerou uma reação contra as práticas educativas do seu tempo, excessivamente rígidas e formais. Dewey percebeu que a criança é uma criatura ativa, exploradora e inquisitiva, e por isso a tarefa da educação

University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago, como um campo experimental da "educação nova" ou "pedagogia nova" ou, ainda, a "pedagogia da escola nova" (o que gerou entre nós o termo "escolanovismo", para identificar a doutrina desta experiência e de outras, semelhantes ou não).

Progredimos rápido nesse campo e em meados dos anos vinte já tínhamos autores brasileiros não só capazes de escrever sobre o escolanovismo como historiá-lo. Foi o que fez Lourenço Filho em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado pela primeira vez em 1929 e que, depois, se tornou um clássico da literatura pedagógica brasileira — até hoje um dos livros mais informativos sobre o movimento da escola nova entre os séculos XIX e XX (cf. Lourenço Filho, s/d).

Mas não só. Tivemos também, em vários lugares, aqueles que fizeram experiências com pedagogias diferentes das do movimento escolanovista de origem norte-americana ou de campos semelhantes. Cabe registrar a presença da literatura pedagógica do espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1904), de caráter libertário, e que motivou vários professores de tendências anarquistas e socialistas, ligados ou não às movimentações sociais operárias dos anos dez e vinte. Tais professores estiveram à frente das chamadas "escolas modernas", escolas que existiram em várias capitais do país, em um trabalho às vezes associado a centros de cultura libertários de imigrantes italianos,

---

consiste em alimentar a experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais. A enorme influência de Dewey devia-se mais à sua capacidade para elucidar o caráter progressivo dos Estados Unidos de seu tempo (nos níveis pragmáticos, científico e democrático), do que a argumentação filosófica técnica e precisa. No entanto, seu desenvolvimento do pragmatismo de James e Peirce ainda hoje é influente. Segundo Dewey, a investigação é um processo que corrige a si mesmo, conduzindo num contexto histórico e cultural específico, e não precisa encontrar um fundamento na certeza ou no "dado". O conhecimento é apenas aquilo que se encontra garantido pela investigação. Dewey exprimiu suas idéias numa torrente de livros e artigos: a bibliografia centenária de sua obra contém mais de cento e cinquenta páginas. (cf. Blackburn, 1997, p. 98).

Com dissemos em nota anterior, no item 7.3.2 expomos um quadro comparativo entre vários autores que influenciaram a pedagogia brasileira, incluindo Dewey. Tal quadro comparativo nasceu de nossa leitura, que compara Herbart e Dewey em forma de passos, e que o leitor pode encontrar em: Brubacher, J. *A importância da teoria em educação*. Rio de Janeiro, INEP, 1961. O leitor interessado na filosofia da educação de John Dewey deve ler: Dewey, J. *Democracia e educação*. Trad. Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Uma sugestão ao leitor, para uma melhor compreensão de Dewey no Brasil, é perspectivá-lo pela ótica história e filosófica, comparando-as. Vale a pena consultar, respectivamente: Cunha, M. V. *O que você precisa saber sobre John Dewey e a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DPA, 2001 e Ghiraldeli Jr., P. *O que você precisa saber em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

franceses e mesmo de brasileiros que haviam aderido ao anarquismo ou formas deste (cf. Ghiraldelli Jr., 1987).<sup>19</sup>

Toda essa literatura menos ligada ao passado clerical, ou tradicionalista na linha de Herbart, em certa medida, estava envolta mais no campo do movimento do otimismo pedagógico do que do entusiasmo pela educação, dado sua propensão em atentar para as mudanças escolares intramuros.

O fruto concreto do otimismo pedagógico foi o “ciclo de reformas estaduais da educação” dos anos vinte. Não tínhamos um Ministério da Educação (este existiu apenas no início da República), e o que se fez no Brasil nesta época se deve, em muito, a então jovens intelectuais que foram para várias capitais do país e procuraram, nos anos vinte, dar consistência à educação estadual e, de certa forma, regravar minimamente as condições escolares de então, em cada Estado, ou, ao menos, em suas capitais. Entre outros, podemos lembrar da atuação de Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930).

O governo federal, por sua vez, atuou através de medidas dispersas, consubstanciadas em legislação de caráter pontual. No campo legislativo, o governo republicano iniciou seus dias com a Reforma Benjamin Constant (1891), dirigida ao ensino do Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro). Entre outras coisas, essa reforma criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (este Ministério durou apenas até 1892) e tentou a substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo endossado por vários republicanos. Tal reforma reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal; criou o Pedagogium, um centro de aperfeiçoamento do magistério. Benjamin Constant foi o ministro responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos e, talvez o que realmente tenha feito de efetivo, com alguma consequência e repercussão na prática (para o Distrito Federal), foi declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”. Pode-se somar a seus méritos, nesse caso, o fato de ter dividido as escolas

---

<sup>19</sup> Meu primeiro mestrado foi exatamente sobre este tema, então publicado em livro: Ghiraldelli Jr., P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987. Todavia, se o leitor quiser um texto especial sobre uma experiência de “Escola Moderna”, vale a pena conferir a tese, não publicada, de Flávio Luizetto: Luizetto, F. V. *O movimento anarquista em São Paulo: a Experiência da Escola Moderna*. São Carlos: UFSCar, 1986. Tanto Flávio quanto eu tivemos acesso aos arquivos particulares da Escola Moderna Nº 1, que funcionou em São Paulo, fundada e dirigida por um militante libertário de Jaú, Estado de São Paulo.



primárias em dois graus, o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15, e de ter exigido o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as escolas particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores).

Em 1991, o governo federal lançou nova legislação, a Lei Rivadávia Correia, que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. A reação a tal legislação ocorreu com a reforma Carlos Maximiliano (1915), que reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o acesso às escolas superiores.

Já entrando para o fim da Primeira República, tivemos a reforma Rocha Vaz (1925) que, pela primeira vez, tentou ordenar um acordo entre o que se fazia nos Estados e o que se fazia na União, pelo menos quanto a promoção da educação primária e a eliminação dos exames preparatórios e parcelados.

Não custa lembrar o leitor que leis nem sempre mudam a realidade, ou pelo menos não a alteram da noite para o dia — ao menos não a maioria das leis, em uma democracia. É preciso muita pesquisa histórica para se ter uma idéia mais concreta da política educacional e das condições de ensino no passado, principalmente o passado distante. Assim, para um quadro do ensino na Primeira República, podemos levar em conta, também, os testemunhos. Segundo Paschoal Lemme<sup>20</sup>, professor que viveu o período, o que se tinha era o seguinte:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade.

---

<sup>20</sup> O leitor interessado em aspectos específicos da época, bem como as vivências de alguém que passou pelo período com olhos críticos, pode recorrer aos dois volumes de memórias de um bom intelectual militante, o professor Paschoal Lemme: Lemme, P. *Memórias*. São Paulo: Cortez e INEP, 1988, vols. 1 e 2. Em meados dos anos oitenta, me correspondi com o professor Paschoal Lemme, então já bastante idoso. Ele residia no Rio de Janeiro e, através das suas cartas aprendi muito sobre a vida cotidiana do educador nos anos vinte, trinta e quarenta principalmente. As características, posições políticas e profissões dos que assinaram, em 1932, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que coloco no item seguinte, foram retiradas de um caderno de anotações que ele me enviou na época de meu primeiro doutorado, que resultou no livro *Pedagogia e Luta de Classes* (1930-37).

Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763” (Apud Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 26-27).

Paschoal Lemme também conta como a legislação do ensino evoluiu diferentemente no país. Para termos uma idéia da época, podemos citar a situação da estrutura do ensino no Estado de São Paulo.

O ensino primário oficial no Estado de São Paulo se organizou em dois cursos: o preliminar, para crianças entre 7 e 15 anos, e o complementar, para os mais velhos. O curso preliminar se fez presente através de seis modalidades de escolas: as preliminares, as intermédias, os grupos escolares, as provisórias, as noturnas e as ambulantes.

Uma classe de quarenta alunos formava uma escola preliminar, que deveria fornecer o ensino primário laico e gratuito. Mas o governo estadual não se encarregava de construir o prédio escolar, que ficava por conta do município, em geral sem recursos (em parte, vários dos grupos escolares da época foram construídos pelas elites locais e, mais tarde, absorvidos pelo Estado mais amplamente). O governo se responsabilizava pelo pagamento do professor, e exigia que este fosse normalista ou formado pela Escola Normal da Capital, e fornecia os livros oficiais, aliás, os únicos permitidos. Essas escolas podiam funcionar com meninas e meninos. Duravam quatro anos, com aulas das nove da manhã às duas da tarde. As disciplinas eram Leitura, Escrita e Caligrafia, Moral Prática, Educação Física, Geografia Geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, Noções de Física, Química e História Natural (Higiene), História do Brasil e Leitura Sobre a Vida dos Grandes Homens, Leitura de Música e Canto, Exercícios Ginásticos e Militares e, por fim, Trabalhos Manuais, este últimos, então, separavam meninas e meninos e separavam também faixas etárias de modo específico. Os exames eram rigorosos, sempre em dupla forma, oral e escrito. Os alunos que recebiam aulas em suas próprias casas, com professores particulares, poderiam participar dos exames.

A reunião de quatro a dez escolas preliminares (escola ou classe) formava um grupo escolar. Exigia-se então, neste caso, um diretor, que deveria ser um professor normalista nomeado pelo governo. A ele cabia a administração de tudo, inclusive o zelo para com o prédio, a biblioteca, a assiduidade dos professores, a representação da escola na comunidade e, principalmente, a direção pedagógica do estabelecimento, desde que se preocupasse em fazer os professores seguir o rumo dado pelas escolas modelos da cidade de São Paulo,

escolas montadas diretamente pela Escola Normal da Capital. O governo do Estado pagava o diretor, os funcionários e os professores auxiliares que, enfim, funcionavam como professores-substitutos.

As escolas intermédias e as escolas provisórias representavam uma espécie de "primas pobres" das escolas preliminares e dos grupos escolares. Seus professores estavam dispensados da posse da habilitação dada pela Escola Normal, embora tivessem de prestar exame no Palácio do Governo, no caso de trabalharem nas escolas preliminares, ou de prestar concurso promovido pelos inspetores de distrito, no caso de estarem em grupos escolares. Havia menos disciplinas nas escolas intermédias do que nas preliminares, e isso era um pouco aleatório, dado que os professores não eram obrigados a lecionar disciplinas que não constaram em seus exames. Assim, o currículo básico era Leitura, Escrita, Princípios de Cálculo, Geografia do Brasil e Princípios Básicos das Constituições do Brasil e do Estado.

Em 1897, por exemplo, o número de escolas preliminares em todo o Estado de São Paulo era de 1.200. Destas, as intermédias e provisórias somavam 956 estabelecimentos.

Havia além disso as escolas ambulantes. Na verdade, eram professores ambulantes que, solitariamente, percorriam várias cidades durante a semana. As escolas noturnas eram para a alfabetização e profissionalização, para pessoas maiores de 16 anos.

Esse era o quadro da educação básica pública paulista, no que se refere à estrutura e funcionamento do ensino. Em 1920, o Estado mais rico da população não atingia mais que 28% da população em idade escolar; para cada quatro crianças em idade escolar uma era analfabeta (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 26-30). Esse quadro não se alterou substancialmente até os anos quarenta.

#### **4. A Segunda República (1930 – 1937)**

A primeira República durou quarenta anos. Foi a época da política do “café com leite”. Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (“coronéis do leite”) e em São Paulo (“barões do café”) se alternavam no controle da presidência da República. Esse acordo ruiu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao Poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de Outubro de 1930. Então, passamos a viver uma nova fase no país, que ficou conhecida como a “Era Vargas”, que teve três períodos: Getúlio Vargas<sup>21</sup> no Poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o “Governo Provisório”); Getúlio Vargas no Poder após a promulgação da Constituição de 1934; Getúlio Vargas no Poder após o golpe de 1937, no qual ele permaneceu, então, como ditador, à frente do que chamou de “Estado Novo”, que chegou ao fim em 1945.<sup>22</sup>

Durante os anos trinta, o Brasil continuou se industrializando e, portanto, se urbanizando. A produção industrial foi superior ao valor da produção agrícola em 1933. E cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes. Sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais os setores de serviços cresce, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios, ou os aspirantes a tal, querem educação, escolas; pois tais setores querem se adaptar a uma situação que eles prevêm que ocorra, e que eles querem que ocorra, senão com a geração que está no trabalho, ao menos com seus filhos: que eles possam vir a trabalhar fora do campo do “serviço físico bruto”.

Vargas não estava desatento a tal situação. Como chefe do “Governo Provisório”, veio a público em 3 de novembro de 1930 com um plano de dezessete pontos para a “reconstrução nacional”. O item 3 do programa de “reconstrução nacional” falava sobre a educação. Item 3: “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta

---

<sup>21</sup> Ver biografia no Apêndice.

<sup>22</sup> O “Estado Novo” foi uma ditadura. O regime entre 1964 e 1985 também. Em termos gerais, o que é a ditadura? A origem do termo é romana (*dictatura*) e denotava um conjunto de mecanismos governativos previstos em lei, para situações especiais e a serem utilizados em caráter excepcional (como guerras, calamidades etc), que suspendiam temporariamente os trâmites regulares de governo em favor dos mandatários supremos, bem como as garantias normais dos cidadãos. Eram as chamadas ditaduras constitucionais. O abuso destes procedimentos pelos grupos governantes acabou por abrir caminho para regimes despóticos (ditaduras inconstitucionais), em que a excepcionalidade autoritária tornou-se a regra (regime de exceção). Contemporaneamente, ditadura é sinônimo de regime autoritário (vide nota sobre “Democracia e Totalitarismo”). (Nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro).

com os Estados; para ambas finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, pp. 25-26).<sup>23</sup>

Com os olhos de hoje, podemos dizer que tal item do programa da Revolução de 1930 foi, de fato, cumprido, ainda que as necessidades crescentes do país pedissem mais do que tais medidas poderiam fazer.

Vargas criou mesmo, como estava no programa revolucionário, o Ministério da Educação e Saúde Pública que, durante 1930 e 1937 passou por três gestões: a de Francisco Campos<sup>24</sup>, que foi de 1930 a 1932; a de Washington Pires, que durou até 1934; e, por fim, a de Gustavo Capanema<sup>25</sup>, que atravessou a transição da Segunda República para o “Estado Novo” só se encerrando em 1945 com o fim da Ditadura do “Estado Novo”.

No campo legislativo, são famosos os vários decretos dos dois primeiros anos de existência do Ministério, as chamadas “reformas Francisco Campos”. Tendo sido um dos reformadores do ensino em Minas Gerais na época do ciclo de reformas estaduais dos anos vinte, Campos possuía experiência anterior e uma cultura razoável na literatura pedagógica da época, não desconhecendo as obras mais famosas de John Dewey. Mas o que fez foi menos inspirado no filósofo norte-americano e mais motivado pelas necessidades prementes de arranjo político; além disso, Campos podia ser leitor de Dewey, mas nunca foi seu seguidor nas idéias liberais radicais do filósofo norte-americano.

As leis de Campos foram as seguintes: pelo decreto 19.850 (11/04/1931) ele criou o Conselho Nacional de Educação<sup>26</sup>; pelo decreto

---

<sup>23</sup> Para uma análise mais detalhada do período e, inclusive para o estudo da lista do dezessete pontos do programa do “Governo Provisório” e da “Aliança Liberal” (este era o nome da frente política que fez a revolução de 1930), o leitor pode consultar diretamente: Ghiraldelli Jr., P. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-37)*. São Paulo-Ibitinga; Humanidades, 1991. Trata-se da minha primeira tese de doutorado, onde faço uma comparação, sob olhos marxistas, entre a atuação do Ministério do Trabalho em associação com o Ministério da Instrução.

<sup>24</sup> Vide biografia no Apêndice.

<sup>25</sup> Vide biografia no Apêndice.

<sup>26</sup> Um campo que precisa ser melhor estudado no Brasil é o da atuação dos Conselhos de Educação, em vários níveis, e a participação dos conselheiros. No ano de 2000, quando eu, Paulo Ghiraldelli Jr., junto com Nadja Hermann, estivemos na coordenação do GT-Filosofia da Educação, promovemos um seminário bastante concorrido na reunião da Associação Nacional de Pós-graduação (ANPEd), com a participação de Dermeval Saviani e de Carlos Roberto Jamil Cury. Este último, então, era membro do Conselho Nacional de Educação. O que queríamos era uma discussão filosófica a respeito do Conselho. De fato, Carlos Roberto Jamil Cury, em alguns ensaios, tem se disposto a expor melhor o papel dos Conselhos. Dermeval Saviani, no evento, destacou que o interessante seria uma pesquisa interessante em filosofia da educação com o tema dos Conselhos, seria sobre o que fizeram os professores de filosofia

19.851 (11/04/1931) ele dispôs itens regulamentando e organizando o ensino superior no Brasil, adotando o chamado “regime universitário”; em seguida, com o 19.852 (11/04/1931), ele organizou a Universidade do Rio de Janeiro; organizou o ensino secundário com o 19.890 (18/04/1931); organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras pelo decreto 20.158 (30-06-1931). Por fim, consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário com o decreto 21.241 (14/04/1931) (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 31).

Mas a atuação do novo governo não se restringiu a isso no campo educacional, ela foi provocativa no âmbito da disputa de idéias pedagógicas. Na época, tínhamos a Associação Brasileira da Educação (ABE), nascida em 1924 e que fazia congressos concorridos.<sup>27</sup> Na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE em 1931, o tema era “As grandes diretrizes da educação popular”.<sup>28</sup> Vargas e o Ministro Francisco Campos estiveram presentes e discursaram convocando os educadores para definirem o “sentido pedagógico da Revolução” (a Revolução de 1930, é claro). Um ano depois, ocorreu a V Conferência Nacional de Educação, cujo objetivo era a discussão de um “Plano Nacional de Educação”, menos com o intuito de formular uma sugestão para o Governo Provisório e mais com a estratégia de influenciar os trabalhos da já então prevista Assembléia Nacional Constituinte, que aconteceria, como de fato ocorreu, em 1934. Entre uma conferência e outra, alguns intelectuais jovens, mas já importantes porque vários deles haviam participado do ciclo de reformas estaduais dos anos vinte, assinaram um texto que se tornou um clássico na literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932.

---

quando ocuparam posições em tais órgãos. O leitor interessado na literatura pode ver: Cury, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: Ferreira, N. S. e Aguiar, M. A. *Gestão da educação*. São Paulo, Cortez, 2001. A meu pedido, Carlos Roberto Jamil Cury escreveu um livro não exclusivamente sobre conselhos, mas que também há elementos sobre eles: Cury, C. R. J. *O que você precisa saber sobre legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

<sup>27</sup> A Associação Nacional de Educação existe nos dias atuais, sem no entanto a penetração nacional dos anos vinte. Mesmo assim, há de se ver seu esforço no final da década de noventa, publicando revistas e promovendo um Congresso Internacional de Filosofia da Educação no Rio de Janeiro. Para dados sobre a ABE o leitor pode consultar o site <http://www.abe1924.org.br/>

<sup>28</sup> Alerta, aqui, para que o leitor não tome o termo “popular” da época no mesmo sentido que ele possui hoje, no âmbito dos jargões pedagógicos. Hoje, ou pelo menos entre 1985 e o final dos anos noventa, a “educação popular” é uma expressão que se aproxima do discurso dos que trabalham com a pedagogia de Paulo Freire, sendo esta ligada diretamente ou não a movimentos populares como, por exemplo, o Movimento dos Sem-Terra. Naquela época, o termo possuía uma conotação mais ampla, se referindo à educação de todo o povo, de toda a nação.

#### 4.1 O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”

O “Manifesto de 1932”<sup>29</sup> foi redigido por Fernando de Azevedo<sup>30</sup> e, apesar de representar tendências diversas de pensamento — como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917)<sup>31</sup> entre outros — compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional.<sup>32</sup>

Ostentando o significativo subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil — ao povo e ao governo”, o texto iniciou dizendo que dentre todos os problemas nacionais nem mesmo os problemas econômicos poderiam “disputar a primazia” com o problema educacional. Isso porque, “se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 467).

Todavia, apesar de à primeira vista o texto subordinar o desenvolvimento material do país à educação, logo em seguida apresentou o meio-termo ideal: as reformas econômicas não deveriam estar dis-

---

<sup>29</sup> Vide Apêndice.

<sup>30</sup> Vide biografia no Apêndice

<sup>31</sup> Há bons estudos introdutórios atuais a respeito da obra educacional de Durkheim e Dewey. Sobre o primeiro, o leitor pode adquirir: Rodrigues, A.T. *O que você precisa saber sobre sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000. Sobre o segundo, o leitor pode adquirir: Cunha, M. V. *O que você precisa saber sobre John Dewey e a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DPA, 2001. Especificamente, sobre a relação entre Dewey e Durkheim, o leitor pode consultar: Ghiraldelli Jr., P. *O que você precisa saber em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000, pp. 18-23.

<sup>32</sup> Há comentadores que tendem a desvalorizar o “Manifesto” pelo seu ecletismo. Esta não é uma boa forma de lê-lo. É melhor vê-lo como síntese criativa do que como eclético. A casamento de Durkheim e Dewey no “Manifesto” foi um ganho de Fernando de Azevedo, incorporando idéias de Anísio Teixeira e de outros. Se o autor quiser um estudo mais detalhado sobre o papel de Durkheim e Dewey na educação brasileira pode ler: Ghiraldelli Jr., P. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez: 1994, acompanhado de: Ghiraldelli Jr., P. *O que você precisa saber em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000a. Além disso, especificamente sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira, recomendo: Ghiraldelli Jr., P. Anísio Teixeira – o nosso pragmatista do século XX fazendo filosofia no começo do século XXI. *Teias*(1): 119-123, 2000c. Pode-se ver, neste meu artigo, uma certa atualidade do “Manifesto”, e de sua composição feliz, na medida em que podemos ver a contemporaneidade do pensamento filosófico de Anísio Teixeira, em geral negligenciado pelos comentadores, que o tomam apenas como um administrador, um “estadista da educação”, quando na verdade Anísio foi extremamente avançado em suas posições em filosofia da educação, podendo ser comparado a autores atuais que estão sendo privilegiados no Exterior.

sociadas das reformas educacionais; e justamente aí teria pecado o país em 43 anos de República, por ter levado a cabo uma “sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema” (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 407).

Mas este não foi, certamente, o maior problema que infelicitou a educação do país, segundo o “Manifesto”. O mal, dizia o texto, esteve sempre no fato de que faltou aos diversos planos *uma filosofia da educação* e, mais, uma *visão científica* dos problemas educacionais. Para escapar do “empirismo dominante” surgiu o “movimento de renovação educacional” que, segundo o texto, se propunha a retirar a escola e os programas de ensino dos “quadros de segregação social” vigentes, adequando a escola à nova sociedade urbano-industrial emergente. Portanto, segundo o documento de 1932, a nova filosofia da educação deveria adaptar a escola à modernidade e, para tal, deveria aplicar sobre os problemas educacionais de toda ordem os métodos científicos (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 408).

Terminando sua parte introdutória, o texto chamou a atenção para o fato de que “golpes de teatro” não poderiam “modificar o estado psicológico e moral de um povo” e, nesse sentido, entendia que as revoluções políticas nada poderiam fazer de realmente profundo sem o empreendimento de um apoio à educação que é, ela mesma, uma “reforma social”, que se realiza com uma “ação da escola sobre o indivíduo” (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 410).

Findadas as páginas introdutórias, o texto passou a alinhar alguns princípios de filosofia da educação, ou seja, passou a discorrer sobre “finalidades da educação” e “valores mutáveis e permanentes” sob a ótica do movimento renovador do ensino.

O documento de 1932 partiu da premissa que a “educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade”. E lembrando que cada classe tinha suas opiniões particulares sobre a educação, dizia ele que “um longo olhar para o passado”, nos permitiria perceber que o ideal a ser alcançado pela educação variou em cada época, sempre “de acordo com a estrutura e as tendências sociais”, extraíndo sua vitalidade da “própria natureza da realidade social” (Azevedo e outros, 1984, p. 411).

Estabelecidos estes vínculos entre *educação, épocas e sociedade*, o “Manifesto” afirmou que se vivia num mundo moderno, onde a “velha estrutura do sistema educacional” — caracteristicamente “artificial” e insistentemente “verbalista” — deveria sucumbir de vez, dado que estava articulada a uma “concepção vencida” de vida e de mundo. Tal “concepção vencida”, entendida como “concepção burguesa” por excelência, teria sido de fato durante algum tempo “para construir as



democracias”, todavia, com o passar dos anos teria terminado por favorecer demais o “individualismo libertário”, e deveria ser substituída. A “educação nova” — não artificial pois estaria sobre as bases das novas tendências sociais — deveria colocar as finalidades da educação “para além dos limites das classes” e, para tal, preparar-se para formar a “hierarquia democrática” através da “hierarquia das capacidades” “recrutadas em todos os grupos sociais” (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 411).

A “educação nova deveria ser pragmática”, na medida em que não deveria servir aos interesses de classes, mas, sim, aos “interesses do indivíduo”. Todavia, tal indivíduo não poderia ser o indivíduo na sua “autonomia isolada e estéril”, fruto da doutrina do “individualismo libertário” ligada à “concepção burguesa” alimentadora da “escola tradicional”. Se a nova educação serviria somente ao indivíduo, ela o faria fundada no “princípio da vinculação da escola com o meio social”, meio este que, na atualidade moderna, estaria colocando como ideais da educação a “solidariedade”, o “serviço social” e a “cooperação” (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 411).

Contra a “escola tradicional”, o “Manifesto” defendeu a “escola socializada”, ou seja, a escola “reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana”. Assim organizada, a escola poderia “reestabelecer entre os homens o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação” realizando uma “profunda obra social que ultrapassa o quadro estreito dos interesses de classes” (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 411).

O “Manifesto” estabeleceu claramente dois tipos de escolas: a “escola tradicional” voltada para a satisfação de interesses classistas e a “escola socializada” que subordinaria os “fins particulares de determinados grupos sociais” aos “fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas”. Em outras palavras: a primeira escola colocava a educação como um privilégio fornecido pela “condição econômica e social do indivíduo”, enquanto que a segunda assumiria uma educação a partir de um ‘caráter biológico’ na medida em que reconheceria “a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (cf. Azevedo e outros, 1984, pp. 411-12). Tal “educação nova”, pautada nesses princípios “biológicos”, estaria buscando como fundamentos do novo sistema educacional os ‘valores permanentes’ da humanidade, valores estes radicados no trabalho, pois seria o trabalho — segundo o texto — o sustentáculo da “solidariedade social e da cooperação”.

Por fim, fechando o tópico sobre a questão das finalidades e valores da educação, o “Manifesto” explicitou o que entendia por educação

fundamentada no trabalho. O trabalho, "que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral", e pelo qual a educação deveria se pautar, não é "um método que realiza o acréscimo da produção social", é, sim, "o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos" (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 412).

Com o sugestivo subtítulo "O Estado em face da educação", o "Manifesto" iniciou seus parágrafos a respeito de política educacional elegendo três temas: "a educação, uma função essencialmente pública"; a questão da "escola única"; "a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação".

Partindo da observação da família e do Estado, como instituições às quais caberia a tarefa educativa, o "Manifesto" explicou que a família havia deixado de ser um 'centro de produção' e havia se tornado um 'centro de consumo'. Assim, ela teria se distanciado, enquanto grupo, do trabalho, e com isso a família delegou ao Estado a função de promover a educação pública, capaz de colaborar na formação das especialidades, mas também capaz de garantir aos indivíduos o direito "biológico" à "educação integral". Isto não implicaria uma oposição entre família e Estado no tocante à educação, dado que caberia ao segundo conclamar a primeira a continuar colaborando, dentro de suas novas tarefas, com a educação, através de uma cooperação entre pais e professores em proveito da escola (cf. Azevedo e outros, 1984: 413).

Para a garantia do "direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral", o "Manifesto" defendeu a implantação, pelo Estado, da 'escola comum ou única', que deveria tornar a educação "acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica", proporcionando a estes condições de máximo desenvolvimento "de acordo com as suas aptidões vitais".

A 'escola única' não implicaria o monopólio estatal da educação sistematizada. Segundo o "Manifesto", a 'escola única' iria se limitar à escola estatal, na medida em que no Brasil o Estado não poderia impedir que classes privilegiadas mantivessem as "escolas privadas de tipos diferentes". Sem titubear, o "Manifesto" explicou que a 'escola única' poderia ser levada às últimas conseqüências "em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais". Não sendo esta a condição do Brasil, pelo menos a escola pública deveria fornecer uma "educação comum, igual para todos" (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 413).

Também a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação dos sexos, no texto do "Manifesto", apareceram como derivadas do "direito biológico" à educação. A laicidade estaria colocada para expulsar o "dogmatismo sectário" do ambiente escolar, dado que a personalidade do educando estaria sendo desrespeitada se a escola viesse a ser

utilizada como "instrumento de propaganda de seitas e doutrinas". Quanto à gratuidade, o "Manifesto" a defendeu em nome dos princípios democráticos de colocar a educação ao alcance de todos. A obrigatoriedade visaria a proteger o menor de 18 anos, pois "na sociedade moderna o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem". Finalmente, a co-educação estaria na ordem das diretrizes da "escola unificada" que não permitiria desenvolvimento desigual para os sexos (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 414).

Ainda no âmbito da política educacional, o "Manifesto" considerou a "unidade da função educacional", a "autonomia da função educacional" e o problema da "descentralização".

Buscando a unidade da função educacional, o "Manifesto" arrolou algumas medidas necessárias para tal: "seleção dos alunos na sua aptidão natural, supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus". Buscando estabelecer as bases para uma autonomia da função educacional, o "Manifesto" considerou o Estado capaz de proteger a educação dos "interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetite de partidos", dotando o sistema educacional de "ampla autonomia técnica, administrativa e econômica". Enfatizando o papel do Estado na educação, o "Manifesto" não quis contrariar o incentivo de uma educação respeitosa para com a diversidade. Daí sua atenção em lembrar que a escola deveria adaptar-se crescentemente "aos interesses e às exigências regionais" (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 415).

Tendo estabelecido um norte para a filosofia da educação e para a política educacional do movimento renovador do ensino, o documento de 1932 não se furtou de, sob o subtítulo "o processo educativo", falar sobre alguns princípios das relações pedagógico-didáticas.

O ponto de honra da "educação nova", no texto de 1932, se consubstanciou na idéia de que o professor deveria conhecer o educando, e que isso superaria, enfim, o "empirismo" banal reinante na escola até então, chamada no "Manifesto" de escola "tradicional". A "nova doutrina" entendia que o educando não poderia ser 'modelado exteriormente'; deveria, sim, obedecer às leis de desenvolvimento da criança que estariam indicando que ela "cresce de 'dentro para fora'". Sendo assim, a "escola nova" estaria pressupondo a transferência "para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação". Posto isto, a escola, sob esse novo conceito, deveria "oferecer à criança um meio vivo e natural, 'favorável ao intercâmbio de reações e experiências'". E a escola deveria, com a criança vivendo a sua vida "generosa e bela de criança",

levá-la ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e necessidades' (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 416).

Segundo o "Manifesto", este tipo de educação estaria atuando em reação à "escola tradicional", cultivadora de "tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas". Pois a "escola nova" teria por base a "atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo". Sendo assim, o texto fez questão de enfatizar que não entendia a distinção entre "escola tradicional" e "escola nova" pelo fato de que a segunda estaria voltada para os "trabalhos manuais" e a primeira não; mas entendia, sim, que a diferença fundamental estaria no fato de que os "programas tradicionais" teriam como base uma "lógica", enquanto os novos programas estariam baseados numa 'lógica psicológica'. Ou seja, a "escola tradicional" estaria voltada para programas construídos com a lógica formal dos adultos, enquanto as atividades da criança numa "escola nova" estariam sendo norteadas por programações que respeitassem seu desenvolvimento psicológico e, portanto, seus interesses e suas aptidões (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 416).

A "escola nova" deveria ser uma "comunidade em miniatura", e como em toda comunidade "as atividades manuais, motoras ou construtoras 'constituem as funções predominantes da vida'", seria "natural" a iniciação dos alunos nestas atividades. Os alunos deveriam, então, estar em contato com o "ambiente e com a vida ativa que os rodeiam, para que eles possam possuí-la, senti-la e apreciá-la de acordo com as aptidões e possibilidades". E como a sociedade 'se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material', então a "escola nova" deveria "obedecer a esta lei" e se reorganizar mantendo o trabalho como seu "elemento formador" (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 417).

Tendo exposto estes pontos sobre a filosofia da educação, a política educacional e os princípios pedagógico-didáticos, o "Manifesto" procurou aplicá-los esboçando um "plano de reconstrução educacional" para o país.

Nesta parte, o documento sintetizou sua proposta ao referir-se explicitamente à questão da educação dos trabalhadores. Considerando que até então a "instrução pública" havia colaborado para 'o êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo', o 'Manifesto' conclamou a se "reagir contra isso"; e para tal concluiu que a solução "para o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador das cidades e dos centros industriais" estaria na "extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissionalizante, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e

secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio". Portanto, no "plano de reconstrução" o "Manifesto", ao se defrontar não com a educação em geral, mas com a educação do trabalhador, tendeu mais a adaptar a "escola do trabalho" aos moldes da "escola profissionalizante" do que permanecer na idéia da 'escola única' baseada nos interesses da criança e no seu desenvolvimento 'de dentro para fora' (cf. Azevedo e outros, 1984, p. 418).

## 4.2 Quem eram os signatários do “Manifesto” de 1932?

Uma vez tornado público, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” potencializou a notoriedade de alguns intelectuais já conhecidos e registrou, no campo do prestígio social, outros nomes. O grupo dos vinte e seis signatários era bastante heterogêneo do ponto de vista de suas idéias, mas isso não impediu que concordassem com as linhas gerais e sabiamente abrangentes de Fernando de Azevedo em relação à “renovação da educação” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, pp. 58-64).<sup>33</sup>

Um dos signatários era socialista com simpatias pelo anarquismo: Roldão Lopes de Barros, que na época da publicação do “Manifesto” exercia a cadeira de História da Educação no Instituto Caetano de Campos, em São Paulo. Outros dois signatários se tornaram simpatizantes do socialismo mais tarde: Hermes Lima, que desenvolveu um tipo de socialismo marxista de caráter positivista; e Paschoal Lemme, na época eleitor do Partido Comunista e que mais tarde buscou estudar o marxismo. Lima, quando da publicação do “Manifesto” era professor de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo. Paschoal Lemme era professor normalista, ex-assessor-técnico de Fernando de Azevedo na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e em 1932 dirigia uma escola de sua propriedade — o Instituto Brasileiro de Educação.

Edgard Sussekind de Mendonça era simpatizante do tenentismo e amigo pessoal de alguns “tenentes” importantes. Júlio de Mesquita Filho, ao contrário<sup>34</sup>, defendia os interesses das elites paulistas. Em 1932, o

---

<sup>33</sup> As interpretações a respeito do “Manifesto” foram variando conforme os anos. Assim, na década de oitenta, Carlos Roberto Jamil Cury e outros (cf. Cury, 1982), e inclusive eu mesmo no livro *Pedagogia e luta de classes* (1930-1937), advogamos a idéia de que o “Manifesto” era propositalmente ambíguo — “liberal” — e nisto estava sua força, pois ele podia conquistar elementos à direita e à esquerda. Para nós, então baseados na concepção de *hegemonia*, como ela aparecia nos textos do pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937), o “Manifesto” teria sido um documento que solapou possíveis avanços de uma concepção mais à esquerda, talvez de cunho marxista. Da minha parte, não advogo mais tal interpretação há anos. Deixo isto claro em artigos mais recentes, em especial no texto sobre Anísio Teixeira que fiz para a revista *Teias*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): Ghiraldelli Jr., P. Anísio Teixeira – o nosso pragmatista do século XX fazendo filosofia no começo do século XXI. *Teias*(1): 119-123, 2000c.

<sup>34</sup> O tenentismo foi um movimento revolucionário dos anos vinte, que em vários momentos se insurgiu contra os governos republicanos que eram, em sua maioria, eleitos através da força econômica e política de Minas Gerais e São Paulo. A Revolução de Trinta incorporou o tenentismo e Getúlio Vargas, portanto, uma vez no poder, nunca foi aceito pelas elites de S. Paulo, e o jornal *O Estado de S. Paulo*, da família Mesquita, espelhava isso muito bem, se opondo durante anos a uma república comandada pelos gaúchos. Sobre o tenentismo e a Revolução de Trinta o leitor deve

primeiro exercia os cargos de professor do Instituto de Educação do Distrito Federal e de técnico do Serviço Geológico e Mineralógico do Distrito Federal, o segundo dirigia o jornal *O Estado de S. Paulo*.

E se havia socialistas e simpatizantes do tenentismo que, em princípio, estariam inclinados a defender o ensino público estatal, por outro lado também assinaram o “Manifesto” pessoas com a postura de Armada Álvaro Alberto. Proprietária e diretora da Escola Regional do Merity — estabelecimento este que buscou implementar, na prática, os princípios escolanovistas —, ela defendeu na III Conferência Nacional de Educação (1929) o subsidio governamental à iniciativa particular no ensino.

Também assinaram o “Manifesto” intelectuais que, no decorrer da década de trinta, assumiram posições teóricas comprometidas com as reflexões fascistas: Raul Briquet, professor de Clínica Obstétrica da Faculdade de Medicina de São Paulo, nos seus trabalhos de psicologia social não titubeou em classificar o típico “comportamento do revolucionário” como o de alguém que é “produto de conflitos emotivos infantis”.

De um modo ou de outro, a maior parte dos signatários do “Manifesto” ligou-se, ainda nos anos vinte, a um cargo público, geralmente diretamente no magistério superior, secundário ou primário, ou então com participação nas Diretorias de Instrução dos Estados.

Mário Casassanta foi diretor-geral da Instrução (1928-31) em Minas Gerais e reitor da Universidade de Minas Gerais (1931). Na época de publicação do “Manifesto” exercia o cargo de diretor da Imprensa Oficial do Estado de Minas. Atilio Vivacqua foi professor do Ginásio do Estado e secretário da Instrução do Espírito Santo (1928-31). Francisco Venâncio Filho era docente do Colégio Pedro II e exercia em 1932 a chefia do Ensino Secundário Geral e Profissional do Distrito Federal. Afrânio Peixoto era professor de Higiene da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Foi diretor da Instrução Pública no Distrito Federal. Antônio Sampaio Dória havia sido diretor-geral do Ensino em São Paulo e em 1932 e era professor de Direito Constitucional da Faculdade de Direito de São Paulo. Roquette Pinto era diretor e professor do Museu Nacional, professor do Instituto de Educação e da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Frota Pessoa era jornalista e político e exercia o cargo de subdiretor da Instrução no Distrito Federal (1928-32) além de ser presidente da Associação dos Professores Primários. Noemy Silveira era professora do Mackenzie e do Caetano de Campos em São Paulo e assistente-técnica de psicologia da Diretoria do Ensino de São Paulo. Garcia de Resende foi diretor da Imprensa Oficial no Estado do Espírito Santo.

---

consultar um pequeno livro que se tornou um clássico: Fausto, B. *A revolução de 30*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

Outros signatários não haviam, ainda até 1932, ocupado cargos importantes na burocracia estatal, todavia, como os demais, eram professores conhecidos e autores de vários livros ligados diretamente com a problemática pedagógica.

Almeida Júnior era professor do Caetano de Campos e professor de Medicina Legal na Faculdade de Direito de São Paulo. J.P. Fontenelle era especialista em Saúde Pública pela Universidade Johns Hopkins dos Estados Unidos e exercia docência em Saúde Pública na Universidade do Rio de Janeiro. Paulo Maranhão era inspetor escolar e foi membro do Conselho Nacional de Educação. Cecília Meirelles<sup>35</sup> era docente de Desenho da Escola Normal do Distrito Federal e dirigia a “página de Educação” no *Diário de Notícias*. Nóbrega da Cunha era jornalista de vários periódicos do Rio de Janeiro. Raul Rodrigues foi diretor de Escola em Santa Catarina e em 1932 era inspetor escolar no Paraná. Delgado de Carvalho era advogado e sociólogo formado em Paris e Londres e exercia a docência no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Todos foram, cada um com seu peso, teóricos importantes, tendo contribuído para o crescimento da literatura pedagógica nos anos vinte e trinta e, principalmente, no caso de alguns, contribuído especificamente para a divulgação do ideário do movimento da escola nova no âmbito da filosofia da educação, da política educacional e dos princípios pedagógico-didáticos. Todavia, a marca fundamental do “movimento renovador” foi disputada pelas três grandes figuras dos anos trinta no meio educacional: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira<sup>36</sup> e Lourenço Filho<sup>37</sup>.

Fernando de Azevedo era filho de um dono de companhia de bondes no Rio de Janeiro. Estudou no Seminário, fez o curso de Direito e em 1921 era professor de Latim e Literatura na Escola Normal da Praça da República em São Paulo. Em 1926, como jornalista de *O Estado de S.Paulo*, e como amigo pessoal de Júlio de Mesquita Filho, foi incumbido de elaborar um “inquérito sobre a instrução pública” em São Paulo. Tal inquérito projetou Fernando de Azevedo como “especialista” na área educacional. Através de um amigo influente, Renato Jardim (ex-diretor da Escola Normal da capital paulista e, depois, diretor da Casa da Moeda no último governo da Primeira República), Fernando de Azevedo foi indicado ao presidente Washington Luís para o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (cargo ocupado pelo próprio Renato Jardim). Com a indicação do presidente da República, o prefeito do

---

<sup>35</sup> Trata-se, sim, da escritora Cecília Meirelles.

<sup>36</sup> Vide biografia no Apêndice.

<sup>37</sup> Vide biografia no Apêndice.



Distrito Federal, Antônio Prado Júnior, empossou Fernando de Azevedo em 1927. Fernando de Azevedo empreendeu uma "reforma radical" no sistema educacional do Distrito Federal. E para tal teve de enfrentar uma dura luta no Conselho Municipal (Câmara de Vereadores). A maioria do Conselho foi contra a reforma, mas graças ao Conselheiro Maurício de Lacerda (ex-deputado de estilo social-democrata que atuava de forma independente entre as esquerdas) a reforma passou. Ele estava sendo cogitado para ministro da Educação quando, nos últimos anos da Primeira República, o governo anunciou a intenção de criar tal Ministério. Mas veio a "Revolução de 1930" e o Ministério foi criado por Vargas e entregue a Francisco Campos.

O sucessor de Fernando de Azevedo na Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal foi Anísio Teixeira, após 1930. Anísio Teixeira era de família rica e influente na Bahia; estudou em colégio de jesuítas e em 1922 colou grau de bacharel em ciências jurídicas e sociais. Os jesuítas desejaram fazer dele um sacerdote, mas o pai lhe reservara um lugar na política. Em 1923, passou o ano todo em campanha, junto com o pai, em favor de Arthur Bernardes. Foi em troca de favor político-partidário que o Governador da Bahia, Goes Calmon, nomeou Anísio, em 1924, para inspetor-geral do Ensino. Daí por diante a carreira de Anísio Teixeira como educador e como missionário de uma renovação na política educacional brasileira foi meteórica, igualando e até mesmo superando, em alguns aspectos, o sucesso de Fernando de Azevedo.

Fernando de Azevedo conheceu Anísio em 1929. O intelectual bahiano voltou dos Estados Unidos, onde havia sido aluno de John Dewey, e entrou no gabinete de trabalho de Fernando de Azevedo, então diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, com uma carta de apresentação de Monteiro Lobato<sup>38</sup>. Vale a pena reproduzir um trecho da carta:

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota prá fora qualquer senador que esteja lhe aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida, O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América o aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos o adoramos, e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa Irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecerem-se. Adeus. Estou

---

<sup>38</sup> Vide biografia no Apêndice.

escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato (Apud Ghiraldelli Jr, 1991, p. 61).

Na substituição de Fernando de Azevedo no cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio fez planos não apenas para "arrumar a casa" mas, também, para implantar uma "nova filosofia da educação". Nos anos trinta, essa "nova filosofia da educação" de Anísio assentava-se sobre dois pilares básicos: a escola deveria preparar *técnicos*, a saber: homens capazes de se integrar rapidamente na civilização baseada na ciência e na tecnologia (uma escola desse tipo só poderia ser construída pelo Estado); a escola deveria educar para a democracia, para a formação do cidadão, deveria colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente.

Se Anísio foi o grande representante, no Brasil, do movimento da escola nova na linha de John Dewey, Manuel Bergstron Lourenço Filho, por sua vez, contribuiu para a divulgação das correntes européias deste mesmo movimento, principalmente aquelas preocupadas com a psicologia educacional. A trajetória de Lourenço Filho também representou um modelo de intelectual reformador dos anos vinte e trinta. Seu pai foi vendedor de livros, teve tipografia, foi fundador e dono de jornal e cinema no interior de São Paulo. Lourenço Filho se tornou professor primário pela Escola Normal de São Paulo e em 1919 ingressou na Faculdade de Direito após ter freqüentado dois anos de Medicina. Em 1922, Sampaio Dória (signatário do "Manifesto"), recém-nomeado diretor-geral da Instrução de São Paulo pelo então governador Washington Luís, chamou Lourenço Filho para substituir Roldão de Barros (também signatário do "Manifesto") na cadeira de Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Primária, anexa à Escola Normal da Capital. Em 1923, entrou efetivamente para o rol dos intelectuais reformadores do ensino quando, por um acordo do governo paulista com o governo cearense, foi designado para empreender uma reforma no ensino público do Ceará.

*Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicado em 1929, foi a obra de Lourenço Filho que, no âmbito bibliográfico, representou justamente a divulgação daquela "nova filosofia da educação" de Anísio Teixeira. Logo depois da publicação do livro, em 1930, o autor passou a ocupar a Diretoria-Geral do Ensino do Estado de São Paulo e em 1932 chegou ao governo federal integrando a equipe de técnicos do Ministério da Educação e Saúde Pública, comandado por Francisco Campos.

Lourenço Filho apostou nos trunfos dos títulos acadêmicos para galgar posições. E, sem dúvida, sua vida representou a do intelectual que melhor se adaptava a mudanças políticas. Por exemplo, Lourenço Filho

não titubeou em aceitar incumbências diversas, até mesmo aquelas que o desviaram do liberalismo, comprometendo-o em alguns momentos com o autoritarismo do "Estado Novo".

Mas é preciso ter claro que o caminho seguido pelos reformadores do ensino dos anos vinte não os levou, na década de trinta, em conjunto, a assinar o "Manifesto". Lisímaco da Costa, por exemplo, que empreendeu a reforma do ensino no Paraná, não seguiu os demais colegas reformadores. E Francisco Campos, que empreendeu a reforma do ensino em Minas Gerais, tentou oferecer uma imagem de magistrado neutro frente às polêmicas entre as propostas pedagógicas dos vários grupos na primeira metade da década de 1930, principalmente entre os signatários do "Manifesto" e os educadores católicos, então contrários à filosofia da educação do movimento renovador.

A biografia de Francisco de Campos representou o contraponto às biografias de Anísio, Fernando de Azevedo ou mesmo Lourenço Filho (até porque, quando da demissão de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação do Distrito Federal, em 1935, foi Francisco Campos quem ocupou o cargo, incumbido de afastar dos postos de governo os "elementos esquerdistas"). Foi professor de Direito Público, deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), secretário do Interior de Minas Gerais, ministro da Educação e Saúde Pública, ministro da Justiça e autor da Constituição do "Estado Novo". Seus discursos, quando das exposições de motivos para a implantação da reforma do ensino em Minas Gerais, continham citações baseadas em Dewey, mas com um sentido conservador, diferente das de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo ou mesmo de Lourenço Filho na mesma época. Depois, como ministro da Educação e Saúde Pública durante o "Governo Provisório", implementou uma reforma do ensino ao nível federal de caráter elitista, deixando transparecer que seu estilo de "modernizador" era bem mais conservador do que o do "Manifesto", embora, de fato, ele verbalmente endossasse várias teses do documento de 1932 que ganharam *status* irreversível nos anos trinta e quarenta.

### **4.3 As Propostas Pedagógicas dos Anos Trinta**

A investigação histórica da década de trinta, a meu ver, nos traz quatro grandes campos de idéias a respeito da educação. Tais conjuntos de idéias indicavam o que se deveria e o que não se deveria fazer com a educação brasileira, segundo os grupos mais ativos da época, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista intelectual.<sup>39</sup> Chamo estes quatro projetos da seguinte forma: ideário liberal, ideário católico, ideário integralista e ideário comunista.

---

<sup>39</sup> Os anos trinta, no mundo todo, foi uma época de intensa politização. Na maioria dos países do Ocidente os projetos políticos e os projetos intelectuais se fundiram de um modo até então nunca visto antes.

### 4.3.1 Ideário Liberal

Em educação, o ideário liberal foi uma vertente forte no período e, até os dias de hoje, permanece como uma formulação agradável, bastante sedutora, que motiva as pessoas a buscar educação e a legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade do ensino. Mesmo quando o liberalismo<sup>40</sup>, enquanto doutrina política e social, caiu sob severa crítica, durante o final dos anos trinta, por conta de ataques de comunistas e fascistas<sup>41</sup> aos regimes liberais-democráticos, o ideário liberal no campo pedagógico não foi posto de lado.

Tal ideário teve vários teóricos e defensores em cargos governamentais no âmbito federal, estadual e municipal. Suas diretrizes, de um modo geral, se fizeram obrigatórias nos discursos de personalidades de formação diversa. É claro que, nem sempre, tais discursos foram pronunciados com sinceridade. Francisco Campos, por exemplo, autor da Constituição do “Estado Novo” e militante de grupos autoritários, pró-integralistas, enquanto ministro da Educação do “Governo Provisório” não pôde se desfazer de certos postulados do pensamento educacional liberal, ao menos em sua retórica pública. Campos, na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE em 1931 na cidade do Rio de Janeiro, ao discursar perante os educadores presentes, não destoou do credo liberal:

O valor e o futuro do regime democrático estão, porém,

---

<sup>40</sup> O liberalismo. Doutrina de caráter, ao mesmo tempo, econômico e político, calcada na idéia de liberdade individual. Em sua dimensão econômica, trata-se da defesa da liberdade de comprar e vender bens, sustentáculo das modernas economias de mercado. Em sua dimensão política, o liberalismo teve o sentido de ser um conjunto de salvaguardas (liberdades), obtidas pelas classes burguesas durante o processo histórico de sua ascensão à condição de classes dominantes, contra o poder discricionário do rei ou da nobreza, em nome da liberdade do povo. A questão naquele momento (séculos XVII e XVIII) era a obtenção de salvaguardas políticas (públicas) que livrassem as atividades econômicas (privadas) da intervenção arbitrária do soberano absolutista. Neste sentido, a história do liberalismo está intimamente ligada à da democracia. Nos Estados Constitucionais a partir do século XIX (Estados liberal-democráticos), liberalismo e democracia assumiram características complementares: o liberalismo ofereceu as garantias individuais pressupostas pela democracia e esta ofereceu o método, o procedimento para a escolha pública. (Nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro).

<sup>41</sup> Fascismo e nazismo. Ideologias políticas totalitárias que assumiram a condição de sistemas sociais e políticos totalitários na Europa no período anterior à Segunda Guerra (a partir dos anos trinta do século XX) e permaneceram no poder até sua derrota militar no conflito mundial. Foram ideologias militarizadas e centradas na veneração a líderes carismáticos (o italiano Benito Mussolini, no caso do fascismo e a alemão Adolf Hitler no caso do nazismo) bem como na mobilização das classes mais baixas da sociedade. (Nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro).

no assentimento livre e refletido de opinião. Tal assentimento, porém, supõe iniciativa, espírito crítico, independência de juízo, capacidade de duvidar e de inquirir, todas as nobres qualidades que tomam o homem verdadeiramente livre. Neste sentido pode-se dizer que em uma verdadeira democracia o problema capital é a educação. Só ela torna possível a existência da capacidade e da técnica por que devem em uma democracia ser tratados todos os problemas. Ou, portanto, a educação forma homens para a democracia ou esta será uma nova forma de organização social, em que a paixão e os instintos, ou, antes, para falar a linguagem da psicologia animal, os reflexos das massas, condicionados por estímulos sabiamente calculados, dêem as respostas mais convenientes aos interesses daqueles que dispõem dos processos ou da técnica hoje tão aperfeiçoadas e poderosas, de manipular a opinião (apud Ghiraldelli, 1991, p. 100).

Se em outros assuntos o “Governo Provisório” fez questão de desviar sua fala e sua ação do campo liberal, na educação o ministro Francisco Campos reiterou a convicção de que “numa verdadeira democracia o problema capital” estaria na educação. E mais: defendeu uma educação “crítica”, capaz de salvaguardar o indivíduo frente aos modernos processos manipulatórios. E, como Anísio Teixeira, na esteira de Dewey, insistiu que a educação capacitaria o país para a resolução de seus problemas.

É claro que Francisco Campos não foi um defensor ardoroso desses princípios. O posto no Ministério da Educação e Saúde é que lhe obrigou a reconstruir seu discurso nesta linha, dado que seu público — os membros mais destacados da Associação Brasileira da Educação (ABE) — continha uma boa parcela de intelectuais que, como ele, eram modernizadores, porém, diferente dele, eram liberais *de fato*, em um sentido não conservador. Dentre este público estiveram presentes os três grandes signatários do “Manifesto dos Pioneiros de 1932”: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Uma boa parcela dos outros signatários do “Manifesto” e as diversas pessoas ligadas ao problema educacional, de uma forma ou de outra, circularam na lógica liberal associada ao ideário da escola nova, então crescentemente delimitada por escritos representativos destes três autores, mais tarde conhecidos como os “cardeais do movimento renovador”.

Basicamente, o ideário liberal em educação caracterizou-se por quatro

aspectos: a igualdade de oportunidades e democratização<sup>42</sup> da sociedade via escola; a noção de “escola ativa” (com a idéia de atividade pensada tanto de modo amplo quanto de modo estreito, voltada para orientação vocacional-profissional); a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer; e, por fim, a proposta da escola como posto de assistência social. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho deram ênfase a tais princípios diferentemente. Ou seja, Anísio enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno, Fernando de Azevedo enfatizou a idéia da “escola ativa” como escola vocacional, Lourenço Filho, por sua vez, criou testes para a hierarquização das vocações e enfatizou o papel de ajuda social da escola.

Em um livro de 1957, *Educação não é privilégio*, mas que refletia idéias já defendidas nos anos trinta, Anísio Teixeira escreveu que a escola “não podia ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente”, mas que teria de transformar-se no ‘instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social’. Mas, de maneira nenhuma, a tarefa da escola deveria ser a de revolucionar a sociedade ou, menos ingenuamente, participar de qualquer processo revolucionário. Pelo contrário: a escola deveria ser a guardiã da democracia. Para ele, as “desigualdades excessivas” do mundo moderno já teriam inviabilizado este mundo se não fosse a adoção da escola pública e o sindicalismo livre pelos países mais desenvolvidos (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p 101).

Fernando de Azevedo, por sua vez, em 1926, quando do “inquérito sobre a instrução pública” para o jornal *O Estado de S. Paulo*, afirmou que “a escola, em vez de exercer sobre o aluno influências artificiais,

---

<sup>42</sup> Democracia e Totalitarismo. Na escala de gradação dos regimes políticos, democracia e totalitarismo são os dois pontos extremos. Regimes políticos são conjuntos de instituições (regras do jogo) que oferecem a governantes e governados uma estrutura de oportunidades de ação política, ou de limitação a estas oportunidades. A democracia (“governo do povo”) é o regime em que a tomada das decisões obrigatórias para todos é feita por todos os cidadãos qualificados (*demos*). Ela pode ser definida pela completa *certeza* quanto aos procedimentos (estabelecimento prévio de quem decide, como decide e sobre o que decide) e pela completa *incerteza* quanto aos resultados (todas as decisões tomadas dentro dos procedimentos regulares devem ser vistas como possíveis e igualmente acatadas por todos). O oposto deste regime é o autoritarismo, um regime em que tanto os procedimentos decisórios quanto os seus resultados estão sujeitos à interferência discricionária dos indivíduos ou grupos detentores do poder. Totalitarismo é o autoritarismo levado às suas últimas conseqüências. A tal ponto que não se limita apenas ao nível do regime político, espalhando os procedimentos autoritários, para além da política, a todas as esferas da vida social, pública e privada (sociedade total), geralmente a partir de uma forte ideologia autoritária, como nos casos da Itália fascista à época de Mussolini, da Alemanha nazista à época de Hitler ou da Rússia comunista à época de Stálin. (nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro).

deveria dar à criança a 'iniciativa e a possibilidade de orientação, isto é, de sentir a vocação e conhecer as profissões', pelos 'testes', na verificação das aptidões em germe e na prova dos efeitos do ensino sobre essas aptidões, pela freqüência ao cinema, pelas demonstrações práticas e pelas visitas às fábricas e à lavoura" (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 101).

Lourenço Filho endossou as teses de Anísio e certamente comungou com a concepção de escola de Fernando de Azevedo. Todavia, dos três, foi ele sem dúvida que, em várias oportunidades, enfatizou o caráter assistencial da escola. Em 1940, em uma entrevista para a *Revista Fomação*, comentando sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública no Ceará nos anos vinte, Lourenço Filho disse: "a impressão mais agradável e mais profunda foi a que tive ao regressar, certa vez, a Fortaleza, no Ceará, e ser visitado por dezenas das primeiras crianças da cidade que haviam sido vestidas, calçadas e tratadas pela Caixa Escolar que ali fundei. Foi isto, em 1922: nunca mais esqueci a alegria daquelas crianças, chamadas ao convívio da escola, que dantes não podiam ter. E nunca mais vi tão claramente como a escola pode e deve ter um sentido de 'serviço social'" (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 102).

Os estudos de psicologia de Lourenço Filho vieram a contribuir com a teoria endossada por Fernando de Azevedo, sobre a necessidade da escola dirigir a vocação e a orientação profissional, de modo a colaborar com a divisão social do trabalho na sua tarefa de harmonização da sociedade. A idéia era basicamente durkheimiana: se cada um tiver uma profissão, na qual chegou por vocação, então a sociedade passaria a se organizar de um modo mais coeso, através de uma solidariedade que seria mais apropriada ao funcionamento harmônico do organismo social. Isto pela razão de que cada indivíduo precisaria do outro, do serviço do outro; não haveria espaço para a oposição ao outro ou desprezo do outro; assim, a solidariedade, pela qual a sociedade se manteria coesa, dependeria menos da boa vontade de cada um e mais da própria dinâmica necessária do funcionamento do "organismo social".

Para Lourenço Filho, segundo o clássico *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de 1929, as concepções educativas sempre se basearam em "noções relativas à natureza do homem", e o "dynamismo psicológico" ofereceria uma "visão de síntese" insubstituível para o real entendimento desta natureza humana. Estaria aí a grande contribuição da psicologia para a educação. Mostrando as grandes vantagens da psicometria, observou que tal ramo do conhecimento em muito poderia contribuir para a "caracterização objetiva das semelhanças humanas e diferenças individuais". Primeiramente, a educação poderia beneficiar-se, e vinha se beneficiando, através de uma melhor compreensão dos "padrões de comportamento" típicos de cada "fase evolutiva da criança". Mas, certamente, o mais importante para a educação não estaria nestas



possibilidades de “diagnósticos”, e sim nas “possibilidades de prognósticos”. Ou seja, a psicologia deveria, segundo Lourenço Filho, cada vez mais colaborar com a educação na medida em que fosse fornecendo tanto “provas de rendimento quanto de personalidade” para que a educação pudesse assentar “técnicas de orientação educacional e de orientação profissional, como também de readaptação social para indivíduos desajustados e delinqüentes” (cf. Ghiraldelli Jr., p. 1991, p. 104).

### 4.3.2 Ideário Católico

Em 1930 houve a Revolução de outubro e o fim da “política do café com leite”. Todavia, dois anos depois aconteceu a “Revolução Constitucionalista”; ou seja, a reação dos paulistas contra o poder gaúcho, exigindo de Vargas o retorno ao Estado de Direito, que deveria então ser regrado por uma Constituição nascida de uma Assembléia Nacional Constituinte. Getúlio Vargas derrotou pelas armas os paulistas, mas teve de prometer uma data para a Constituinte — 1933.

Uma das entidades da sociedade dos anos trinta que se preparou competentemente para participar da Assembléia Nacional Constituinte foi a Igreja Católica.

A Igreja Católica, após a Revolução de 1930, percebeu que a mudança política poderia lhe ser muito útil. Então, colocou todo o seu prestígio para reverter o quadro de separação formal entre Igreja e Estado instaurado pela Constituição de 1891, quando do início da República.

O cardeal D. Leme, sabendo que a formação superior no Brasil era tendencialmente agnóstica, e tendo compreensão aguda sobre a importância da formação de intelectuais católicos capazes de uma militância social-política-pedagógica eficaz, incentivou uma série de iniciativas culturais, organizativas e políticas ligadas à Igreja. Deu cobertura a Jackson de Figueiredo<sup>43</sup> e Alceu Amoroso Lima<sup>44</sup> no Centro D. Vital e, a partir daí, teve participação fundamental na formação da Confederação Católica Brasileira de Educação (1935), no Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), na Ação Católica (1935) e outros organismos.<sup>45</sup>

Num trabalho harmonioso entre intelectuais leigos e clérigos, a Igreja Católica estreou sua participação no novo regime pós-1930 com uma vitória bastante comemorada: através da atuação do padre Leonel Franca, D. Leme conseguiu do então ministro da Educação Francisco Campos o Decreto de abril de 1931 que institucionalizou o ensino de religião facultativo na rede escolar pública. Tal decreto provocou a reação de intelectuais laicos, e, sem dúvida, foi uma das centelhas responsáveis pelo início de uma polêmica pedagógica que consumiu esforços de representativos pensadores brasileiros ativos nos anos trinta.

---

<sup>43</sup> Vide biografia no Apêndice

<sup>44</sup> Vide biografia no Apêndice

<sup>45</sup> O leitor interessado no trabalho de católicos como o Padre Leonel Franca e intelectuais como Jackson de Figueiredo, e, também, na organização do pensamento da Igreja na primeira metade do século XX no Brasil, pode consultar: Moura, S. L. e Almeida, J. M. G. A Igreja na Primeira República. In: Fausto, B. (org.) *O Brasil Republicano* – sociedade e instituições. Rio de Janeiro e São Paulo: Difel, 1978.

A Igreja Católica armou uma trincheira e centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento da escola nova no Brasil, principalmente nos que haviam incorporado alguma coisa das leituras que fizeram de John Dewey. Todavia, há bastante diferença entre o combate que os educadores católicos empreenderam contra o movimento da escola nova e a fúria da hierarquia católica contra as pedagogias libertárias dos anos dez, aqueles grupos seguidores de Ferrer e outras formas de pedagogias libertárias.

Nos anos dez, a Igreja Católica buscou, por todos os meios, bloquear as possibilidades de disseminação das pedagogias libertárias. Em relação ao ideário da escola nova, os intelectuais católicos tiveram em geral outra atitude. Não a rechaçaram em bloco. Disputaram com a intelectualidade laica o que começaram a ver como possíveis virtudes do ideário da escola nova que, afinal, ganhava adeptos velozmente no seio da vanguarda do professorado.

Nos anos trinta no Brasil, apareceu um inicial porém significativo discurso católico com simpatias a certas idéias do movimento da escola nova. Jônathas Serrano e Everardo Backheuser foram, sem dúvida, elementos destacados deste terreno cinzento da polêmica entre adversários e adeptos de Dewey.

Jônathas Serrano foi o braço direito de Fernando de Azevedo na reforma do ensino no Distrito Federal no final da década de vinte. Serrano era um católico convicto. Contribuiu com artigos para a revista *A Ordem*, do Centro D. Vital. Escreveu para tal periódico uma resenha simpática do livro *Ensino religioso e ensino leigo*, publicado em 1931 pelo padre Leonel Franca. E não titubeou em avaliar os resultados da pesquisa apresentada pelo padre, afirmando uma correspondência entre o ensino laico e o aumento da criminalidade. Mas Jônathas Serrano foi, apesar disso, um adepto de posições da escola nova. Tanto quanto os signatários do "Manifesto", divulgou os princípios da "escola ativa" naqueles anos. Quanto à política educacional, adotou posições muito semelhantes às dos "pioneiros da escola nova" mais destacados: considerou que a "liberdade de ensino" deveria submeter-se à "fiscalização real e eficiente — não perturbadora e despótica — do Estado", uma posição bastante ousada para um intelectual católico da época (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p.106).

Everardo Backheuser foi professor da Politécnica, autor de vários livros, inclusive alguns cujos títulos já indicavam uma filiação a certas idéias que poderíamos avaliar como ousadas para um católico da época: *Aritmética da escola nova* (1933) e *Técnica da pedagogia moderna* (1936). Foi o organizador e diretor do Museu Pedagógico no Distrito Federal, cargo ocupado a convite de Fernando de Azevedo. No museu, organizou uma "Cruzada pedagógica pela Escola Nova". Foi presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação. Esteve no Ministério

da Educação após os anos de 1930 (onde foi presidente da Comissão Nacional de Ensino Primário) e seu livro de 1936 foi refundido com o título de *Manual de pedagogia moderna* em 1942, servindo de texto básico para as escolas normais e institutos de educação.

Backheuser, neste livro, explorou as divergências teóricas entre os intelectuais laicos do movimento da escola nova, signatários do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Rechaçou a definição de educação de Anísio Teixeira, baseada em Dewey, que dizia que "educar é crescer, e crescer é viver, portanto Educação é vida no sentido mais autêntico da palavra". Entendeu tal definição como omissa em relação à necessidade de se "traçar *fins* para a educação". Preferiu a definição de Lourenço Filho: "quem diz educação diz adaptação, e quem diz adaptação diz sistematização da conduta". E colocou no *podium* a definição de Roquette Pinto: "o processo geral de modificação humana, realizado antes que o desenvolvimento termine, é o que chamamos de educação" (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 107).

Com Everardo Backheuser, a pedagogia católica empenhou-se em encontrar uma "terceira via entre o tradicionalismo e o ideário da educação nova". Denunciando que o ensino tradicional cultivou uma certa fragilidade na sua definição de "educação para a vida", mas, concomitantemente, apontando insuficiências na visão deweyana de que a "educação é a própria vida", o "escolanovismo católico" afirmou que "a vida é um processo de educação e a educação humana um processo de vida". Estranhamente para um intelectual católico que dizia ter como objetivo revalorizar o papel da filosofia como "orientadora de qualquer pedagogia", Backheuser afirmou, num bom estilo do pensamento laico da época, que a pedagogia havia passado por "três fases de evolução" — "da autoridade, da especulação e da experimentação" — sendo que a última fase, ainda não teria vingado "totalmente" no Brasil. Assim, a pedagogia seria "pouco mais que uma arte e pouco menos que ciência" (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 107).

O livro *Técnica da pedagogia moderna* foi o resultado de um curso que Backheuser ministrou em 1933 no Instituto Católico de Estudos Superiores, a convite de Alceu Amoroso Lima. A Igreja deu mostras claras de que o escolanovismo não seria tratado da mesma maneira que a pedagogia libertária ou qualquer outra tendência pedagógica de cunho socialista. Como o padre Leonel Franca disse a propósito do livro de Backheuser, o que a Igreja desejava era encontrar o "meio-termo", ou seja, "nem a paralisia da rotina, nem o abalo sísmico das revoluções", mas sim a "aliança harmônica" entre as teorias medievais e a "contribuição moderna que a ciência tem posto a serviço da pedagogia" (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 107).

A posição católica em relação ao movimento escolanovista no Brasil foi muito contundente nos anos trinta: crítica dura, competente e erudita,

acompanhada de um processo crescente de auto-reformulação. O exagero e o destempero intelectual foram passageiros. Alceu Amoroso Lima, Alexandre Correia e Leonardo Van Acker, típicos intelectuais católicos, adiantaram críticas rigorosas ao escolanovismo. Mas as primeiras críticas dos intelectuais do Centro D. Vital ao escolanovismo anunciavam certos cuidados que, no decorrer do tempo, foram retomados, propiciando a abertura para o desenvolvimento de um escolanovismo católico.

Alceu Amoroso Lima, Leonardo Van Acker e Alexandre Correia foram contundentes na crítica ao livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, lançado no final dos anos vinte por Lourenço Filho.<sup>46</sup>

Os três intelectuais católicos, no livro *Pedagogia da Escola Nova*, de 1931, analisaram o texto de Lourenço Filho e apontaram o que seriam as insuficiências da obra: o escolanovismo do então diretor da Instrução Pública de São Paulo “reduz a filosofia à teoria do conhecimento e mesmo à gênese do conhecimento”; “reduz a pedagogia à psicologia e esta à biologia”; estaria transformando a psicologia educacional num

---

<sup>46</sup> O que os intelectuais católicos seguiam era o que convencionou-se chamar de tomismo, ou mais exatamente neotomismo: a filosofia de Tomás de Aquino como filosofia oficial da Igreja, como ficou decidido após a Encíclica *Aeterni Patris*, do Papa Leão XIII, em 1879. No Brasil, os neotomistas tiveram uma forte influência na organização do ensino superior não estatal, principalmente a partir dos anos trinta, ainda que tenham começado o trabalho já nos anos dez, como explica Antonio Joaquim Severino: “Do ponto de vista histórico, data do início deste século a explicitação mais sistemática do neotomismo enquanto modelo filosófico autônomo, rompendo os círculos restritamente eclesiásticos e adquirindo expressão acadêmica e cultural mais consistente.

Com efeito, em 1908, os Beneditinos fundam em São Paulo a Faculdade de Filosofia São Bento — por sinal, o primeiro curso regular de filosofia no Brasil e embrião da futura Universidade Católica de São Paulo — que se tornou um vigoroso centro de cultivo e de irradiação da filosofia neotomista, sob a influência direta da Universidade Católica de Lovaina, na Bélgica. Nessa Faculdade veio a lecionar Mons. Charles Sentroul, procedente de Lovaina, onde fora aluno de Mercier. Mais tarde veio ainda Leonardo Van Acker, também belga; Alexandre Correa foi outro professor da Faculdade, que esteve também estudando em Lovaina. Estes dois pensadores se tornaram reconhecidos expoentes do neotomismo em São Paulo, Passariam a integrar, mais tarde, o corpo docente da PUC/SE marcando o curso de filosofia dessa Universidade com essa orientação teórica, até praticamente a reforma universitária de 1970.

A criação das Universidades Católicas aliás veio fornecer ao catolicismo, no dizer de Lima Vaz, os ‘instrumentos culturais normais por onde animar da sua inspiração obras poderosas e originais mio campo do pensamento’. Foi nesse mesmo espírito que foram criadas igualmente as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, em 1941, e que formaram o núcleo da Universidade Católica do Rio de Janeiro, cujo primeiro reitor foi o Pe. Leonel Franca, um dos grandes sistematizadores da escolástica tomista no Brasil ou, no dizer de Lídia Acerboni, ‘o iniciador da renovação tomista no Brasil’.” (cf. Severino, 1999, p. 38).

“misto de sociologismo e biologismo” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 108). A bateria de ataque dos intelectuais católicos não atuou às cegas. Alceu Amoroso Lima intuiu corretamente que combatia um ideário pedagógico forte, e que mais cedo ou mais tarde teria de compactuar com alguns de seus pressupostos, inclusive para somar forças contra o que eles, na época, diziam ser o inimigo principal: a “pedagogia proletária” (na linguagem dos católicos dos anos trinta). Daí que, entre 1930 e 1931, Alceu Amoroso Lima deixou um espaço de negociação que, logo mais, seria aproveitado no sentido da construção do escolanovismo católico. Em 1931, no livro *Debates Pedagógicos*, ele registrou:

Esse é o ponto a salientar. Não se trata de recusar *in limine* toda enorme riqueza de fatos e observações valiosas que a pedagogia moderna tem trazido. Não se trata de recusar os resultados excelentes que possam dar muitos dos métodos modernos de educação. Não se trata de repudiar a “escola ativa” em nenhuma de suas modalidades boas. O problema é muito mais complexo e difícil. E nós, católicos, precisamos redobrar a atenção em torno dele para não cairmos nos dois erros iguais e contrários que nos ameaçam: repudiar toda pedagogia nova por causa dos erros que contém ou aceitá-la integralmente, sem ver esses mesmos erros.

É preciso separar positivamente o problema do *método* do problema da *finalidade*; o problema do *fato* do problema da *interpretação*. A filosofia da escola nova, *tal qual a apresenta* o sr. Lourenço Filho, é uma filosofia falsa, que não fará senão agravar os males pedagógicos de que já sofremos. Os métodos da escola nova, porém, contém muita coisa excelente que convêm utilizar e pôr em prática à luz dos princípios de uma boa filosofia pedagógica (apud Ghiraldelli Jr., 1991, pp. 108-109).

Três anos mais tarde, às vésperas da instalação da Assembléia Nacional Constituinte, Alceu Amoroso Lima, ao prefaciando o *Tratado de pedagogia* do monsenhor Pedro Anísio, praticamente admitiu o nascimento de um escolanovismo católico. Irritado com os escolanovistas laicos ocupantes de cargos na administração do ensino, Alceu contestou que a “escola ativa” e a “pedagogia nova” fossem propriedades de tais educadores. Ridicularizou os escolanovistas laicos, aos quais chamou de “Colombos’ da pedagogia nova” que não souberam “conciliar autoridade e liberdade”. Exaltou o texto de Pedro Anísio que estaria recuperando o que havia “de bom nesse método de atividade pedagógica, que é o segredo de toda educação fecunda” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 109).

Mas, ao contrário do que quis fazer crer Alceu, o texto de monsenhor Pedro Anísio não era inovador. Ficou aquém do que escreveu logo depois Everardo Backheuser, que já comentei. O próprio pensamento pedagógico de Alceu Amoroso Lima, no início dos anos trinta, não inovava. Todavia, Alceu de Amoroso Lima construiu seu discurso, ao longo de anos, sempre no diálogo, não fugindo dos problemas e, com isso, deu vitalidade ao ideário católico em educação.

No livro de 1931, o *Debates Pedagógicos*, Alceu recriminou no escolanovismo brasileiro o que ele via como o fato deste não entender a hierarquia entre o “ideal pedagógico, a realidade pedagógica e o método pedagógico”. O primeiro seria responsável pelo norteamento de todo trabalho educativo, e estaria subordinado à filosofia; o segundo seria “o próprio objeto da educação, isto é, a criança”, situando-se aí a utilidade das ciências experimentais; o terceiro estaria vinculado ao caráter de arte da própria pedagogia. Portanto, a pedagogia seria, ao mesmo tempo, “filosofia, ciência experimental e arte”. Alguns partidários da “escola ativa”, disse Alceu, interromperam a hierarquia de finalidade e confundiram método com ideal pedagógico. “Os arautos da escola do trabalho” transformaram o método num fim; a atividade, em vez de ser meio para se alcançar melhor o fim último da formação pedagógica, teria se convertido em fim por si. “Todo o estudo visaria, então, despertar apenas o gosto para a ação, pelo movimento, pela atividade”. “Muito bem. Mas para onde se vai dirigir toda essa atividade? Pode-se dirigir para o *bem* como para o mal”. Então — concluiu Alceu — “torna-se necessário fixar um ideal”; e “os ativistas puros”, como não têm um “critério de distinção entre o bem e o mal optam pelo útil”. “Daí o pragmatismo pedagógico, que na prática tem se transformado em simples agitação”, concluiu Alceu (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 109). Observando as conceituações dos reformadores, principalmente os textos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, o católico Alceu Amoroso Lima avaliou que somente a pedagogia católica tinha uma “visão integral da educação”.

Fernando de Azevedo entendia a educação como transmissão da herança cultural às novas gerações, enquanto Anísio, menos preocupado com a aquisição do patrimônio cultural, até porque a “civilização em mudança” iria torná-lo sucessivamente obsoleto, colocou como paradigma a escola americana, mais preocupada com a adaptação da criança à vida comunitária e ao modo de vida da democracia.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> A idéia da “civilização em mudança” foi uma constante no pensamento dos escolanovistas e, em especial, no pensamento de Anísio Teixeira. Ela foi posta, emblematicamente, no título do livro de Kilpatrick, de quem Anísio foi aluno nos Estados Unidos, quando esteve lá para tirar o seu mestrado. O livro de William Kilpatrick fez história no Brasil, tendo tido diversas edições, de 1925 até mais ou menos a década de setenta, quando ainda era um livro indicado para concursos

Alceu Amoroso Lima, vendo isso, invocou a definição que, segundo ele próprio, “não era reducionista”, como seria a dos autores acima. A pedagogia católica de Alceu, que explicitou-se com o nome de “pedagogia integral”, em “termos cronológicos” compreendeu três momentos da formação do homem: um período que iria do nascimento à morte, que seria a *educação*; um período que iria da puberdade à morte, que seria a *instrução*; e um período que iria da maturidade à morte, que seria a *cultura*. A “educação visa infundir hábitos, a instrução visa ministrar conhecimentos e a cultura tende a elevar a personalidade individual e social” — disse Alceu. Tal plano cronológico correspondeu a um plano no âmbito da “pedagogia integral”. A formação física, “em que preparamos o nosso poder”; a formação intelectual, “em que preparamos o nosso conhecer”; e a formação moral, “em que preparamos o nosso dever” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 110).

---

públicos na carreira do magistério. Hoje, talvez, seja um livro ainda mais atual, principalmente se lido em concomitância com um dos melhores artigos de Anísio Teixeira a respeito de filosofia da educação: Filosofia e educação, que está na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, do Prossiga: [www.prossiga.br/anisioteixeira](http://www.prossiga.br/anisioteixeira). Aqui vai a referência: Kilpatrick, W. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1974. As indicações contidas neste livro, sobre a modernidade como uma época de perda de verdades estabelecidas, merece comparação com os textos dos filósofos atuais que falam sobre o pós-modernismo. Ver, em especial, o filósofo da educação Nicholas Burbules: Burbules, N. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: Ghiraldelli Jr., P. (org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 1999.



### 4.3.3 Ideário Integralista

Os ideários católico e integralista, apesar do conservadorismo, não podem ser confundidos. Aliás, âmbito da movimentação política católicos e integralistas não fundiram suas entidades exatamente por causa de divergências teóricas. Alceu Amoroso Lima<sup>48</sup> deu apoio, na revista *A Ordem*, à Ação Integralista Brasileira (AIB). Plínio Salgado<sup>49</sup>, chefe da AIB, considerou o apoio uma confirmação de que a AIB seria o “partido oficial da Igreja”. Mas Alceu manteve-se fiel ao conselho de D. Leme de fixar atuação “suprapartidária” através da Liga Eleitoral Católica e outros organismos (como os círculos operários que cresceram nos anos 30<sup>50</sup>). Plínio nunca se conformou com tal posição, e ameaçou dizendo: “a LEC ganha as próximas eleições, depois ganharão os comunistas, e finalmente, então, ganharemos nós”.

É óbvio que o namoro e o verdadeiro casamento de vários sacerdotes com os integralistas não foi cerceado pela Igreja. Pelo contrário, o então jovem padre Helder Câmara,<sup>51</sup> a mando de seu bispo, atuou no Ceará primeiramente na Legião Brasileira do Trabalho e depois na AIB. D. João Becker, no Rio Grande do Sul, foi nitidamente adepto de idéias fascistas e fez uma pregação que colaborou com os integralistas. A Igreja Católica utilizou da AIB para sua pregação anticomunista até mais ou menos 1937, quando optou por aconselhar os fiéis a “cerrar fileiras em torno dos governantes” — e não mais na AIB — na “cruzada contra o bolchevismo” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 113).

A fundação da AIB em 1932 clareou e radicalizou o quadro político. As idéias da direita política, mais ou menos indefinidas ou mascaradas nas

---

<sup>48</sup> O leitor interessado no pensamento de Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde), especificamente no que se refere ao campo pedagógico, pode consultar o livro: Moraes, R. *História e pensamento na educação brasileira*. Campinas: Papyrus, 1985.

<sup>49</sup> Vide biografia no Apêndice. Sobre Plínio Salgado, o leitor pode complementar seus conhecimentos através de um ensaio de Marilena Chauí que, apesar de ser bastante interpretativo, não deixa de ressaltar os pontos principais do ideário do líder do fascismo brasileiro: Chauí, M. Notas sobre o pensamento conservador nos anos 30. In: Moraes e outros. *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

<sup>50</sup> O livro *Educação e movimento operário* não contém na íntegra minha primeira dissertação de mestrado. Para publicar, modifiquei o nome e eliminei um capítulo onde eu expunha, em detalhes, o trabalho da Igreja nos círculos operários católicos. O leitor interessado por consultar tal dissertação na biblioteca da PUC-SP: *Pedagogia, educação e movimento operário na Primeira República*. São Paulo: PUC, 1986.

<sup>51</sup> D. Helder faz parte de uma gama não muito pequena de intelectuais que na juventude aderiram ao integralismo, ou seja, o “fascismo brasileiro”, e que, uma vez mais velhos, veio a comungar teses sociais mais próximas de concepções socialistas. O inverso também foi verdadeiro para outros. Sobre Dom Helder, o leitor pode consultar o belíssimo site: <http://www.domhelder.com.br/>

ligas nacionalistas dos anos dez, no Movimento Modernista de 1922, na produção teórica de vários intelectuais de renome, nas fileiras do movimento tenentista, na pregação de alguns industriais, etc., acabaram lapidadas e balizadas pela nova entidade. A ajuda financeira de bancos e monopólios alemães (AEG, Siemens, Telefunken, Banco GermanoAmericano, etc.) colaborou para a viabilização de entidades de direita que se incorporaram à AIB. Além disso, a presença de parcela das classes médias urbanas no movimento integralista garantiu a existência de produtores e consumidores para a vasta literatura ultraconservadora. Tal produção cultural responsabilizou-se pela veiculação de uma plataforma de política educacional e por reflexões no âmbito pedagógico-didático de caráter específico — a pedagogia integralista — que, se não obteve grandes vitórias na Constituinte de 1933-34, ganhou revanche na Constituição de 1937 (ainda que, como grupo, a AIB tenha sido desmantelada por Vargas, que prendeu seus líderes em 1939), durante o “Estado Novo”).

Na *Cartilha do Integralismo* de Plínio Salgado, Miguel Reale e Leão Sobrinho, publicada em 1933, o “problema da cultura” foi tomado como uma “questão fundamental”. A cultura foi invocada pela *Cartilha* no sentido de proporcionar uma “consciência nacional”, sem a qual “nada se poderá fazer de duradouro”. A “cultura da inteligência e do espírito e não a simples aprendizagem mecânica de letras e algarismos é que lhe seria necessária para a ‘formação do ‘brasileiro’”. Daí a necessidade, segundo a *Cartilha*, de “dar uma função educacional aos sindicatos.

Na visão do integralismo — que buscou a concretização do chamado Estado Corporativo, que se formaria pelos “grupos naturais”, como a família, as sociedades científicas, religiosas e artísticas e os sindicatos profissionais, com a exclusão dos partidos políticos porque eles seriam “artificiais” e “fracionadores da nação” — os sindicatos profissionais deveriam ser reconhecidos pelo Estado, e, ao serem reconhecidos, ganhariam direitos deveres (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 114).

Como “células do organismo nacional” (tão importantes quanto a família), o sindicato integralista teria quatro funções, como determinava a *Cartilha*. A “função política”, que seria a de responsabilizar-se pela indicação dos representantes aos Conselhos Municipais, aos Conselhos Econômicos Provinciais e à Câmara Corporativa Nacional; ou seja, os sindicatos deveriam da alimentar o sistema de representação criado pelo Estado Integralista em substituição aos parlamentos municipal, estadual e federal, como eles normalmente existem na democracia liberal. A “função econômica”, que levaria os sindicatos, através de “seus órgãos superiores”, a participar na solução dos problemas da economia nacional e na estipulação de contratos coletivos. A “função moral”, pela qual o sindicato teria “o dever de resolver “os conflitos surgidos na produção”, “dentro de um espírito de cooperação e de auxílio mútuo, sem esquecer

os impositivos de solidariedade nacional". E, finalmente, a "função cultural" — e aí os sindicatos profissionais se tornariam uma peça chave na política educacional do Estado Integralista — a qual imporia ao sindicato a tarefa, que o Estado lhe determinaria, "de cuidar da cultura de seus associados, mantendo escolas, bibliotecas, cursos técnicos, etc., e cooperando na criação dos campos de repouso, de diversões e esportes" (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 113).

A *Cartilha* colocou que a nação deveria ser definida como "uma sociedade solidária naturalmente estabelecida entre os trabalhadores da inteligência, do braço e do capital"; sendo assim, todos seriam trabalhadores e atuariam em cooperação "naturalmente". O Estado Integralista se identificaria com a nação ("Estado burguês" e "Estado proletário" são "formas patológicas", diziam os integralistas) e colocaria a sociedade entre "trabalhadores da inteligência, do braço e do capital" formada "espontaneamente e naturalmente" de maneira organizada e hierarquizada. Daí o projeto de sistema escolar do ideário educacional integralista ter insistido em consagrar a divisão entre "trabalhadores da inteligência", "trabalhadores do braço" e "trabalhadores do capital". O ensino seria "gratuito em seu grau primário com obrigatoriedade de matrícula e freqüência"; todavia, o secundário e a universidade só deveriam ser freqüentados gratuitamente pelos estudantes "que mostrarem capacidade". A universidade deveria ter "uma função importantíssima na seleção dos valores, pois o Integralismo só compreenderia a unidade [daí a "escola unificada"] segundo a hierarquia da inteligência e da capacidade" (cf. Ghiraldelli Jr. 1991, p. 114).

A formulação integralista, que considerou a todos como trabalhadores (da inteligência, do braço e do capital), buscou a perpetuação da hierarquia social sobre a base da perpetuação da propriedade privada e, nessa direção, acentuou em sua plataforma de política educacional a necessidade da escola profissional voltada para o desenvolvimento industrial. Tais idéias estiveram em trânsito não apenas no âmbito integralista, mas, de certa forma, apareceram nos discursos de Getúlio Vargas e nas várias organizações de caráter tenentista que se autointitularam socialistas, mas que, é claro, nada tinham a ver com o socialismo e sim com o nacional-socialismo (o nazismo, o facismo).

Segundo a *Cartilha*, "o desenvolvimento da indústria e o desenvolvimento econômico dos trabalhadores" exigia "ampla instrução profissional", "sendo preciso não separar a fábrica da escola, assim como não era correto separar o Capital do Trabalho". Aparecia aí, então, uma grande preocupação com a escola profissionalizante e com o ensino regionalizado, que não se antagonizaria com os desejos de "ligação entre escola e fábrica" e com o culto da vida municipal-comunitária.

Os textos de Plínio Salgado e de Miguel Reale,<sup>52</sup> de caráter geral, confeccionados para o trabalho de doutrinação da AIB no meio da classe média urbana, quanto à questão educacional situaram-se mais no âmbito da política educacional. No que se refere às questões mais propriamente pedagógico-didáticas, o livro *Técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backheuser, foi considerado por vários ideólogos integralistas como paradigma da pedagogia integralista. Mas tal justificativa vingou menos pelo conteúdo da obra, baseada em vários princípios escolanovistas, do que pelo fato de que Backheuser foi o presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação (nascida para fazer frente à Associação Brasileira de Educação, a ABE). Segundo as lideranças integralistas, Backheuser era um “defensor fervoroso da obra cultural da Ação Integralista Brasileira”. De fato, na medida em que o clima de autoritarismo foi crescendo (nos anos trinta, na Europa, começava de fato a propaganda nazi-fascista), Backheuser tendeu a publicar textos cada vez mais comprometidos com uma postura fascista, principalmente os escritos de “biotipologia educacional”, na linha da biologia nazi-fascista e de escritos de cientistas europeus da extrema direita, que falavam em seleção e depuração de raças.

Foi o padre Helder Câmara quem, nos anos trinta, desenvolveu uma reflexão pedagógica na busca de uma inserção integralista nas questões educacionais. O ideário liberal e as teses educacionais vindas dos socialistas, foram os alvos prediletos de Câmara. Ele chamava a pedagogia vinda dos socialistas ou do movimento de “pedagogia soviética”<sup>53</sup>; ele não via as teorias socialistas como expressões dos

---

<sup>52</sup> Miguel Reale foi advogado, jurista e fundador em 1949 do Instituto Brasileiro de Filosofia. Autor de vários livros bastante consultados no campo direito, como Helder Câmara, aos poucos foi se afastando do pensamento ultra-conservador do integralismo, mas, ao contrário do padre, nunca esposou idéias mais radicais no sentido de um liberalismo mais atinente aos problemas sociais, inclusive, durante a Ditadura Militar de 1964-1985, chegou a ser consultor do Governo do General Costa e Silva para a revisão da Constituição de 1967. O leitor interessado no seu pensamento e biografia pode consultar: <http://www.miguelreale.com.br/>

<sup>53</sup> “Soviética” diz respeito à União Soviética. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Esta união foi concretizada, de certo modo, pela Revolução Russa de 1917, sob liderança de Lênin. Em torno da Rússia, então, criou-se um enorme país socialista — comunista (que além de uma federação de povos, ainda agregou ao seu círculo de influência países que eram seus “satélites”, como a Polônia, a Tchecoslováquia, a Hungria, a Romênia etc.) em certo sentido, uma vez que “socialismo” virou um termo ambíguo, que comportava a associação com democracia, enquanto que comunismo comportava a associação com ditadura, ou seja, a “ditadura do proletariado”. Com os eventos desencadeados mais ou menos em 1989, todo o Leste Europeu foi se reorganizando. Houve várias revoluções nesta região onde a população derrubou os governantes socialistas-comunistas. A URSS desapareceu como país e o mapa da Europa se modificou radicalmente na última década do século XX.

trabalhadores, e sim como frutos de “aproveitadores da ingenuidade dos trabalhadores” o foram os alvos preferidos da crítica de Helder Câmara. Segundo Câmara, não seria possível pensar em educação sem levar em conta “a totalidade econômico-social”. A economia liberal havia abandonado as massas à fome e à miséria, e “as belezas aparentes de sistemas à Ford e à Hoover” não poderiam resolver os problemas sociais. Daí que pedagogia liberal, na sua versão americana, não conseguiria modificar a sociedade através da escola.

Assim, Helder Câmara, no seu artigo “Integralismo e Educação” publicado na *Enciclopédia do Integralismo* (publicação da década de trinta) escreveu que se, por um lado, a pedagogia liberal, através da timidez e ambigüidades do “movimento da escola nova”, seria “criminosa” por omissão, a “pedagogia da Rússia”, embora coerente e decidida, seria “diabólica”. Ele condenava tal pedagogia porque, segundo suas palavras, a “pedagogia soviética” educaria o homem não para “o pensamento, para a descoberta da beleza e para a oração”, e sim para ser o “animal que cria sempre meios novos de produzir com esforço menor — o homem econômico” (cf. Ghiraldelli Jr. 1991, p. 117). Para Helder Câmara, a pedagogia integralista deveria colaborar com a tarefa do Estado na garantia da harmonia das classes sociais, através de uma organização onde os vários grupos sociais fossem “tutelados por um governo forte”.

O operário e a mulher estiveram entre as grandes preocupações do integralismo. Não só porque eram elementos emergentes no cenário dos anos vinte e trinta (“a questão social”, a problemática da “mulher no trabalho” e a extensão do direito de voto às mulheres), mas principalmente porque, em termos doutrinários, o integralismo elegeu a família e os sindicatos profissionais como “células naturais” da nação-Estado. Daí os sindicatos adquirirem funções culturais e a mulher determinações educativas. Justamente no mesmo período em que o feminismo inaugurou uma faceta à esquerda, com Maria Lacerda de Moura publicando textos antifascistas e escritos pedagógicos sobre Francisco Ferrer, e com lideranças feministas-libertárias advogando uma “greve de úteros”, o integralismo passou a advogar uma “educação feminina” no sentido de secundarizar a *mulher* e valorizar a *mãe*, como dizia Roland Corbisier na época (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 117).

Para a defesa da educação diferenciada para as mulheres e para o combate à co-educação dos sexos, a pedagogia integralista buscou fundamentação na ciência da biotipologia. Os testes vocacionais defendidos por Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, nas mãos dos integralistas, ganharam uma conotação elitista, racista e altamente discriminatória, principalmente nos textos de Everardo Backheuser, que, mais tarde, escreveu um *Ensaio de biotipotologia educacional* buscando casar os métodos individualistas do escolanovismo com a “busca de

vocações” através da biotipologia racista.

É interessante notar que “os métodos ativos”, o “trabalho em equipe” e outras formulações didáticas divulgadas pelo escolanovismo não foram abandonadas nem pelos escritos mais reacionários de Backheuser. Ele dizia estar convencido da utilidade dessa didática, e que bastaria apenas que se colocassem alguns freios em relação aos “leitores de Rousseau” — que ele chamou de “extremistas da Escola Nova” — para que se pudesse utilizar perfeitamente as “formulações da moderna pedagogia”. Em Everardo Backheuser, e também em Lourenço Filho, obviamente de maneiras diferentes, explicitou-se a tendência de considerar a didática como área excessivamente técnica e neutra, que poderia ser descolada dos princípios pedagógicos gerais, o que lhes facilitou o trabalho de fazer casar técnicas didáticas atreladas em seu nascedouro ao liberalismo com um projeto educacional de caráter fascista, que então se desenvolveu no Brasil, principalmente entre os final dos anos trinta e início dos anos quarenta.

#### 4.3.4 Ideário Comunista

O ideário comunista não publicou muita coisa a respeito de educação, nos anos trinta. É claro que existiram bons periódicos no campo cultural confeccionados por social-democratas,<sup>54</sup> comunistas, tanto os da linha do Partido Comunista quanto os da dissidência que seguiu Trotsky (1879-1940)<sup>55</sup>. Um exemplo disso foi a revista *Movimento*, ligada ao Clube de Cultura Moderna, que teve como participantes figuras conhecidas e que se tornaram clássicos do pensamento literário brasileiro — como Oswald de Andrade — e do pensamento historiográfico — como Caio Prado Jr. Todavia, se nos referirmos ao debate sobre ideários educacionais, sobre pedagogia, temos de recorrer a textos de autores menos famosos ou que se tornaram, mesmo, desconhecidos da história.

Este é o caso de José Neves, tradutor e responsável por uma introdução do livro *Educação burguesa e educação proletária* (1934), de Edwin Hoernie<sup>56</sup>, que conseguiu explorar pontos significativos sobre a reflexão educacional, da ótica dos comunistas — pontos estes que iriam se repetir, mais tarde, nos anos setenta, em várias discussões entre marxistas revolucionários e não revolucionários no campo da educação brasileira.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Social-democracia. Partidos políticos, tornados governos especialmente na Europa após a II Guerra, cuja ideologia combina a defesa de elementos do sistema econômico capitalista (economia de mercado) e do socialista (interveniência estatal sobre a economia, de caráter redistributivo da renda social). A idéia-força da social-democracia é a de que o princípio norteador da democracia (a idéia de igualdade ou isonomia) deve extrapolar sua dimensão formal (igualdade formal perante a lei e tomada de decisões coletivas pelos iguais) e assumir caráter substantivo (busca de igualdade sócio-econômica). (Nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro).

<sup>55</sup> Trotsky foi, ao lado de Lênin, um dos principais revolucionários de 1917, quando a Rússia de adjacências se tornaram socialistas. Sobre personalidades históricas, para um exame breve mas nem por isso pouco consistente, o leitor pode consultar: <http://historianet.zip.net/main/index.asp>

<sup>56</sup> Edwin Hoernie foi pedagogo alemão marxista conhecido nos meios europeus na época, tendo sido resenhado pelo filósofo da Escola de Frankfurt Walter Benjamin, naquele mesmo período.

<sup>57</sup> Entre as esquerdas (em nosso país e no Exterior) há uma debate clássico a respeito de se as transformações que se quer devem ser atingidas por reformas ou por revolução. Este debate tem altos e baixos. Quando se pensa que ele se tornou completamente obsoleto, ele reaparece. A educação é, então, um eterno problema para o pensamento de esquerda. Pois, tomando o debate em termos formais, as esquerdas em geral não sabem o que fazer com a educação escolar enquanto está vigente o capitalismo — que elas querem ou extinguir ou modificar. Depois da revolução o mesmo acontece, pois sendo o comunismo uma ditadura ele acaba por impôr censuras ao projeto educacional que antes ele havia incentivado a ser “crítico”. É claro que, aqui, estou reduzindo o debate a termos grosseiros. Mas não à toa. Assim

O ponto de partida de Neves foi o ataque ao escolanovismo. Para Neves, o escolanovismo teria afirmado vários pontos em comum com a pedagogia fascista, e o principal deles estaria no fato de que, cada pedagogia, à sua maneira, dizia que a escola poderia ser usada no sentido da satisfação dos “interesses gerais” da sociedade. Os escolanovistas — comentou Neves — disseram que “a escola serviria à sociedade ‘em geral’”, e com isso “afirmaram o apoliticismo da escola”. Os fascistas, apesar de afirmarem o caráter político da educação, emendaram dizendo que a escola, posta a serviço do Estado Totalitário identificado com a Nação”, poderia servir aos “interesses gerais”. De um certo modo, “educadores burgueses, reformistas, conservadores ou abertamente reacionários” acabaram endossando a tese de uma educação que estaria “pairando acima das classes” e que “aproveitaria todos os indivíduos”, escreveu Neves.

Proclamaram aos quatro cantos a realização, escreveu Neves, ainda em uma sociedade dividida em classes, de que haveria o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral”, o que não passou de um engodo, continuou ele (cf. Ghiraldelli Jr., 1991).

José Neves — através de uma ótica classista alimentada por um determinado tipo de marxismo — insistiu que *slogan* dos escolanovistas — “educação para a vida e pela vida” — não poderia se realizar concretamente na sociedade burguesa, pois a escola burguesa estaria impedida de proporcionar uma educação capaz de mostrar a vida “como ela é”. E complementou:

Será capaz a educação burguesa de *fazer* com que a criança conheça de perto um sindicato proletário de luta, as mil e uma peripécias no desenrolar de uma greve de trabalhadores? Poderá explicar à infância proletária a razão de arrastar a sua vida em cortiços e favelas, apesar de todos os membros da sua família trabalharem na fábrica e no campo? Poderá explicar a destruição de riquezas criadas pela força de trabalho, quando os operários passam fome? Os interesses da classe dominante impõem que a educação burguesa silencie sobre isso, que a escola se isole da realidade social (apud Ghiraldelli Jr., 1991, p. 122).

Na visão de Neves, a “educação para a vida e pela vida” dos “reformadores educacionais” estaria limitada pela ação de uma escola que não poderia tratar cientificamente a vida real, pois isso significaria o combate à ideologia burguesa e um combate à própria idéia de “reforma

---

faço porque é muitas vezes nesses termos grosseiros que o debate aparece entre as esquerdas, mesmo em esferas intelectuais que se acreditam sofisticadas.



educacional” que sempre buscou fazer crer ao proletariado que a escola resolveria os problemas sociais. Mas, então, o que a escola burguesa estaria ensinando?

Para evitar que o proletário mais facilmente organize as suas experiências, o capitalismo dificulta-lhe todos os meios de cultura, os quais só não constituem em absoluto monopólio da classe dominante, porque as necessidades da produção exigem dos trabalhadores uma certa instrução e um certo desenvolvimento de aptidões. Até porque, em matéria de cultura, a burguesia industrial lhes proporciona (e apenas a uma parte) — tão somente o mínimo, o estritamente necessário ao processo de produção. (...) nos países de economia agrária dominante, o capitalismo nem mesmo o ensino primário ministra à grande massa. Contenta-se em formar técnicos saídos das suas próprias fileiras e deixa os trabalhadores entregues à tradição, às superstições, à obra obscurantista do clero ou dos cleros (apud Ghiraldelli Jr. , 191, p. 122).

Para Neves, seria difícil no capitalismo realizar uma educação inspirada na pedagogia marxista. Ele criticou o autor de *Educação burguesa e educação proletária*, por este ter caído na “ilusão social-democrata”, a saber: a de poder, pela movimentação dos alunos, organizar a escola sob outros parâmetros. Concluiu que tal situação só poderia ter se verificado “em outras épocas passadas”, quando a burguesia sustentou o liberalismo, e não mais quando a burguesia vinha endurecendo suas posições e se entregando ao fascismo (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 123). A pedagogia marxista, na visão de Neves, deveria integrar o “conhecimento científico da realidade” com a formação de pessoas aptas ao trabalho militante no sentido da revolução social. A “escola para a vida e pela vida” só poderia significar, para o proletariado, escola “para a luta e pela luta”. Todavia, no pensamento exposto por Neves situou-se um problema que, *mutatis mutandis* se repetiria entre as esquerdas dos anos setenta e oitenta no movimento educacional brasileiro: a pedagogia marxista, que deveria “preparar para a luta”, se realizaria ou não com participação da “escola possível” existente na sociedade capitalista? Ou a pedagogia marxista só teria sentido como educação extra-escolar?

Procurando saída para tais questões, Neves colocou que a escola burguesa vinha fornecendo ao proletariado “as técnicas fundamentais de cultura”, que embora ministradas ao proletariado no interesse da produção capitalista, constituíam-se justamente naquilo que seria necessário para “auxiliar o proletário a compreender a sua situação real na sociedade burguesa e a tornar-se militante revolucionário”. Neves

disse que o “levantamento do nível cultural” do proletariado deveria instigá-lo à busca de “orientação ideológica”, e, então, iniciar-se-ia a construção do terreno teórico sobre o qual se assentariam as atividades de formação de quadros do Partido Comunista (cf. Ghiraldelli Jr, 1991, p. 123).

#### **4.3.5 A Educação na Constituinte de 1933-1934**

Em 1º de novembro de 1932, através do Decreto número 20.040, Getúlio Vargas designou uma comissão para a elaboração do anteprojeto de Constituição, a ser apresentado pelo “Governo Provisório” à Assembléia Nacional Constituinte, que deveria ser eleita em 3 de maio de 1933 (as eleições se realizaram, de fato, em 26 de julho de 1933).

A Associação Brasileira de Educação (ABE), por sua vez, na Conferência Nacional de Educação realizada de 1932 na cidade de Niterói sob patrocínio do governo do Estado do Rio de Janeiro, havia decidido pela formação de uma “Comissão dos 10”, que deveria elaborar um estudo sobre “as atribuições respectivas dos governos federal, estaduais e municipais, relativamente à educação”. Tal estudo deveria ser referendado pela “Comissão dos 32”, composta pelos delegados-representantes de cada Estado. E assim foi feito. Anísio Teixeira, já como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, presidiu a “Comissão dos 10”. Fernando de Azevedo, como delegado de São Paulo, presidiu a “Comissão dos 32”. O estudo da ABE transformou-se numa proposta de anteprojeto para o capítulo sobre educação à Constituição (cf. Ghiraldelli Jr. 1991, pp. 83-84).

Não foi difícil para a ABE colocar sua proposta de anteprojeto na mesa de trabalho da comissão do “Governo Provisório” responsável pela elaboração do anteprojeto geral de Constituição. Temístocles Cavalcanti, secretário-geral da comissão, havia sido justamente o político influente que apresentou Anísio Teixeira para o interventor Pedro Ernesto, então prefeito do Rio de Janeiro, aconselhando a nomeação do intelectual bahiano para o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. O próprio Temístocles era amigo de Anísio Teixeira.

O anteprojeto da ABE, que ficou para a história em texto publicado pela própria entidade em 1934 com o título *O problema educacional e a nova Constituição*, foi assinado por Fernando de Azevedo, representando a “Comissão dos 32”, com uma justificativa assinada por Anísio Teixeira, representando a “Comissão dos 10”.

Na “Justificativa”, os traços do ideário liberal ficaram claros. A “educação nacional” deveria ser “democrática”, “humana” e “geral”, “leiga” e “gratuita”. Por “democrática” o documento entendeu a educação “destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades de ordem educacional limitadas tão-somente pelas suas diferentes capacidades”. Por “humana” o documento entendeu a educação “destinada à formação integral do homem e do cidadão”. E a educação deveria ser “geral, leiga e gratuita” para que não houvesse possibilidade de “restrição ou diversificação” entre os educandos de “ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 84).

O documento apoiou-se, para a defesa de uma educação “democrática, humana, geral, gratuita e leiga” na “consciência brasileira”. O texto da ABE enfatizava:

Ora, os princípios assentados no anteprojeto encontraram a sua justificativa, exatamente, nesse grande esforço de “fugir às divisões e lutas de classes e de religião, para fundar, deste lado do Atlântico, uma nação livre, social e espiritualmente, e cujos filhos tenham, todos, oportunidades proporcionais às suas capacidades” (apud Ghiraldelli Jr., 1991, p. 85).

O anteprojeto da ABE fixou oito artigos. O documento não reproduzia todas as reivindicações que apareceram, quanto à política educacional, no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932. A questão da “escola única”, que aparecia no “Manifesto”, pelo menos ao nível da rede pública, não foi assumida em nenhum momento.<sup>58</sup> Pelo contrário, o documento previu a existência de “escolas comuns” e “especiais”, não especificando as diferenças entre tais formulações.

A destinação das verbas públicas para o ensino privado não foi levantada como pomo de discórdia na época. Tratou-se de, segundo o documento da ABE, no máximo, colocar para a União a tarefa de elaborar um “plano nacional de Educação”, determinar a forma de manutenção do ensino público através da fixação das percentagens da renda dos impostos da União, Estados e Municípios e, por fim, criar os Conselhos de Educação ao nível federal e estaduais.

Quanto ao ensino particular, o documento da ABE considerou que tal ensino deveria submeter-se, “na sua organização e funcionamento, às normas fixadas nas leis ordinárias da União e dos Estados”.

Diferentemente do “Manifesto”, a ABE não optou pela regionalização da escola. O texto assumiu que:

A tendência de descentralização administrativa não chegou, entretanto, a levar a comissão a entregar aos municípios a direção dos seus sistemas locais de ensino. Razões provenientes de nossa evolução histórica, do

---

<sup>58</sup> É preciso lembrar que a noção de “escola única” não está afinada com a idéia de uma escola exclusivista, mas sim com a idéia de uma escola unificada. Hoje, este debate não mais aparece no contexto brasileiro. No entanto, durante vários anos ele mereceu atenção dos intelectuais e foi um ponto bastante polêmico, aqui e no exterior. O leitor interessado no assunto pode pesquisar o assunto nos belos livros de Lorenzo Luzuriaga, um dos mais destacados pensadores da educação da América Latina, bem como um importante historiador da educação, cujos livros formaram gerações e gerações de licenciandos e pedagogos no Brasil. Em especial, o leitor pode ver: Luzuriaga, L. *A escola única*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

estado embrionário da maioria dos municípios brasileiros, como ainda da necessidade de orientação especializada e técnica dos sistemas educacionais, militaram a favor da centralização parcial dos sistemas educacionais nos Estados (apud Ghiraldelli Jr., 1991, p. 86).

A comissão designada pelo "Governo Provisório", que segundo avaliação da própria ABE compunha-se de "elementos representativos das classes sociais" — elaborou o seu próprio texto para o capítulo referente à educação (capítulo que, no anteprojeto desta comissão, vinha com o título "Da cultura e ensino").

O texto da ABE chegou às mãos da comissão do "Governo Provisório" que, no entanto, preferiu optar por um documento menos detalhado. O texto da comissão governamental compôs-se de somente dois artigos: o de número 111, seguido de três parágrafos; e o de número 112, seguido de oito parágrafos.

O anteprojeto da comissão criada pelo "Governo Provisório" não fixou as percentagens de impostos que deveriam caber à educação. Retirou do Estado a tarefa de fazer crescer a rede pública de ensino — admitiu o ensino como obrigatório mas não fez nenhum adendo a isto; por exemplo, não propôs que o ensino fosse progressivamente uma incumbência das escolas oficiais. Também não valorizou o crescimento de uma rede de ensino particular, mas determinou a equivalência da educação primária "ministrada no lar doméstico" com o ensino oferecido em escolas oficiais e particulares. O ensino secundário e o ensino superior não seriam gratuitos e o Estado se incumbiria de estabelecer verbas para a manutenção dos "alunos aptos para tais estudos". (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, pp. 86-87).

Quanto à diversidade ideológica interna às escolas, o texto assumiu que deveria ficar "reconhecida a liberdade de cátedra, não podendo, porém, o professor, ao ministrar o ensino, ferir os sentimentos dos que pensam de modo diverso". Por fim, o anteprojeto da comissão do "Governo Provisório" colocou a religião como "matéria facultativa de ensino nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais".

Diante deste documento do "Governo Provisório", a ABE reiterou suas posições em novo documento. Para tal, a ABE montou um simpósio na cidade do Rio de Janeiro, em dezembro de 1933, donde saíram as aspirações da entidade em forma de um novo anteprojeto. Nesse novo anteprojeto fizeram-se presentes todos os itens do projeto inicial da ABE, acrescidos de um maior detalhamento dos parágrafos fixadores das percentagens dos impostos que a União, os Estados e os Municípios deveriam destinar à educação, além de estender a obrigatoriedade (e a gratuidade) à educação secundária (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 88).

A luta interna durante a Assembléia Nacional Constituinte foi intensa.

Quanto à educação, não houve união daqueles que poderiam estar politicamente próximos. No entanto, diante da fragmentação de interesses em relação à questão educacional, a ABE, através dos deputados da União Progressista Fluminense (comandada, na questão educacional, por José Eduardo Prado Kelly, irmão de Celso Kelly que não só foi membro da ABE como também diretor de Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, e quem sugeriu a realização da V Conferência Nacional de Educação em Niterói, sob patrocínio do governo estadual) e, posteriormente, através da Emenda 1.845, fez vingar a maioria das propostas da entidade, aprovadas na V Conferência de 1932.

A Emenda 1.845 foi subscrita por Prado Kelly, Amaral Peixoto (DF), Portos Vidal (MG), Godofredo Vianna (MA), Fernandes Távora (CE – “líder do Partido Social Democrático”), Carlos Reis (MA), Kerginaldo Cavalcanti (RN), Alberto Surek (“representante dos profissionais liberais”), Agenor Monte (PI), Waldemar Motta (DF), Álvaro Maia (AM) e Teixeira Leite (PE).<sup>59</sup>

Segundo a própria ABE, tal emenda, uma vez fixada na Constituição, deveria garantir “autonomia de direção nacional do ensino”, “competência dos Estados para administrar e custear os seus sistemas públicos de ensino”, “intensa atividade estimuladora e coordenadora por parte da União”, “possibilidade de uma autonomia municipal progressiva no assunto”, “objetivos sociais da educação”, “direito do indivíduo a recebê-la dos poderes públicos”, e, além disso, tal emenda deixava “em aberto a possibilidade do ensino religioso facultativo”, adotando “um ponto de vista moderado no assunto” (cf. Ghiraldelli Jr., 1991, p. 96).

O texto aprovado pela Constituinte, e que se fixou no capítulo “Da educação e da cultura” da Carta Magna, garantiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral, assegurou a idéia da “tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário”. O reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino ficou condicionado ao fornecimento de um “salário condigno aos professores”; a “liberdade de cátedra” foi aprovada sem ressalvas; foi fixada em “nunca menos de 10%” a quantia a ser retirada dos impostos arrecadados pela União destinada ao “sistema educativo”. Pode-se dizer, portanto, que, em relação à primeira constituição republicana, a de

---

<sup>59</sup> O leitor não deve estranhar ao notar que alguns constituintes eram representantes de estados, outros de partidos e outros, ainda, de categorias profissionais etc. Isso se explica por causa de que a Assembléia de 1933-34 foi criada sob a inspiração da idéia de “Estado Corporativo”, ou seja, um Estado representado por categorias e não por partidos. No entanto, não adotamos tal idéia na sua completude. Adotamos uma fórmula mista, que não incluía apenas categorias profissionais, como a direita (os integralistas, por exemplo) queria, nem exclusivamente partidos, como o liberalismo pregaria, nem exclusivamente representantes estaduais, como o regionalismo vigente desde a Primeira República pregava.

1891, a educação associada às idéias democráticas foram melhor acolhidas na Carta Magna de 1934.

Em relação à disputa entre ensino público *versus* ensino privado, a Carta de 1934 trouxe dois princípios, posteriormente repetidos em outras Constituições, que abriram espaços para que o fluxo de recursos públicos pudesse ser canalizado para entidades privadas. O art. 150, item "e", colocou que à União cabia "exercer ação supletiva onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções". O art. 154, por sua vez, isentou de impostos os "estabelecimentos particulares de educação primária gratuita ou educação profissional gratuita". Esses dois artigos, de certa maneira, praticamente "oficializaram" a rede de ensino particular e a estimularam, obviamente em detrimento da rede pública (cf. Ghiraldelli Jr. 1991, pp. 97-98).

## 5. O “Estado Novo” (1937-1945)

O país viveu sob uma Constituição gerada por uma Assembléia Nacional Constituinte pouco tempo. Em 1937 Getúlio Vargas, que havia se tornado Presidente da República pelo resultado da votação da Assembléia de 1934 (a Assembléia tinha poderes para fazer a Constituição e concomitantemente eleger o Presidente), logo depois, em 1937, tornou-se ditador<sup>60</sup> através de um golpe militar. Nasceu aquilo que o próprio Getúlio denominou de o “Estado Novo”, com outra Constituição, esta, então, feita por um homem só, Francisco Campos.

No campo da política educacional, o “Estado Novo” pode ser apresentado como criando uma legislação dada pela nova Constituição e por uma série de leis definidas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema — as chamadas “leis orgânicas do ensino”.

Três Constituições precederam a Carta Magna de 1937: a Constituição outorgada pelo Imperador em 1824, a Constituição republicana de 1891 e a Constituição de 1934. Ao contrário da Carta de 1934, produzida por uma Assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal do “Estado Novo”.

Quanto à educação, a Carta de 1937 inverteu as tendências democratizantes da Carta de 1934. É interessante compararmos trechos dos textos legais:

1934

“Artigo 149 — A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...).”

1937

“Artigo 125 — A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

O “Estado Novo” praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. O ordenamento democratizante alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a

---

<sup>60</sup> Ditadura. A origem do termo é romana (*dictatura*) e denotava um conjunto de mecanismos governativos previstos em lei, para situações especiais e a serem utilizados em caráter excepcional (como guerras, calamidades etc), que suspendiam temporariamente os trâmites regulares de governo em favor dos mandatários supremos, bem como as garantias normais dos cidadãos. Eram as chamadas ditaduras constitucionais. O abuso destes procedimentos pelos grupos governantes acabou por abrir caminho para regimes despóticos (ditaduras inconstitucionais), em que a excepcionalidade autoritária tornou-se a regra (regime de exceção). Contemporaneamente, ditadura é sinônimo de regime autoritário (vide nota sobre “Democracia e Totalitarismo”). (Nota de Alberto Tosi Rodrigues, especial para este livro).



educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

Também a gratuidade do ensino, conseguida na Carta de 1934, ficou maculada na Constituição de 1937:

1934

“Artigo 150 — parágrafo único — a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (...)”

1937

“Artigo 130 — O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Com o artigo 130 o “Estado Novo” forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Pelo contrário, deixou transparecer a intenção seguinte: os mais ricos, diretamente, deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública paga e o *donativo* obrigatório através da caixa escolar. Em um país como o nosso, diferente dos Estados Unidos onde o comunitarismo foi a base da colonização, deixar por conta dos mais ricos a educação dos mais pobres, sem a mediação de determinação do Estado, equivaleu a simplesmente não se propor a qualquer defesa da educação popular geral.

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevando, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal. O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante.

Também as omissões da Carta de 1937 nos diz muito do espírito da época. Enquanto a Constituição de 1934 determinou à União e aos municípios a aplicação de no mínimo 10% e aos Estados e ao Distrito Federal a aplicação de nunca menos de 20% da renda dos impostos no sistema educativo, a Carta de 1937 não legislou sobre dotação orçamentária para a educação. Enquanto a Carta de 1934 exigiu concurso público para o magistério oficial, a Constituição de 1937 desconsiderou tal questão.

Todavia, se a nova Constituição foi feita para conter o avanço democrático — e isso é claro —, acabou sendo em parte atropelada pelas necessidades práticas, históricas, da população brasileira — principalmente a necessidade dos pobres, aos quais Vargas (no estilo populista que dominou a política da época em quase toda a América Latina) jamais deixou de remeter alguma palavra de consolo e esperança. Assim, durante o “Estado Novo”, muitas medidas foram tomadas no sentido de cumprir a Constituição, mas algumas outras foram desenvolvidas no sentido de ultrapassar a Carta Magna instaurada com a ditadura.

Isso se fez entre a prática e as regras das Leis Orgânicas do Ensino, e que, de certo modo, moldou muito mais o ensino posterior ao “Estado Novo” do que propriamente o período da vigência da ditadura.

Tal ordenamento legal constituiu-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o “Estado Novo” e se completaram após o seu término. O “Estado Novo” durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas foram decretadas entre 1942 a 1946.<sup>61</sup> Basicamente, as leis orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, e não incorporou todo o espírito da Carta de 1937 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do “Estado Novo”. Mas deu um caminho elitista para o Brasil, nos termos do seu desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação brasileira.

Além das “leis orgânicas do ensino”, o período histórico do “Estado Novo” forjou algumas entidades que, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país. Foi neste período que criamos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A

---

<sup>61</sup> Gustavo Capanema não desapareceu da política com o fim da ditadura. Foi eleito deputado na Constituinte de 1946 e, permanecendo no Parlamento, batalhou para que seu trabalho legislativo à frente do Ministério da Educação do “Estado Novo” tivesse continuidade no período posterior, sob democracia.

criação dessas instituições e a decretação da “Reforma Capanema” esboçaram o que, de certo modo, poderíamos chamar de um *sistema educacional* para o país, até então inexistente.

O “Estado Novo” foi uma ditadura *de fato*. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do regime econômico que denominamos de capitalismo na sua política de controle “pelo alto” dos setores assalariados (tanto dos empregados e funcionários, como do operariado). Seguindo a tendência já esboçada no início dos anos de 1930, o período ditatorial incentivou a participação do Estado em assuntos econômicos, no sentido de proteger atividades econômicas já existentes e de favorecer o surgimento de novas. Nosso país continuou seu processo de industrialização com o objetivo imediato de substituir as importações. Com a industrialização, os setores empresariais da indústria, do campo e dos bancos, aliado de um grupo de tecnocratas que Vargas foi criando, e dos militares, cederam à política de Vargas de aumentar o poder do Estado no sentido de regulamentar as relações de trabalho no país. É desses anos a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a institucionalização de um sindicalismo atrelado ao Estado.

parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 1937, que desejava colocar o ensino profissionalizante como o campo próprio de educação dos setores menos favorecidos. O caráter do governo — centralizador monolítico — possibilitou a confecção do que oficialmente ficou conhecido como Leis Orgânicas do Ensino que, enfim, como já disse, oficializarem o chamado dualismo educacional (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, pp. 81-85).

E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população. Assim, a letra da lei definia, por antecipação ao processo escolar por qual passaria cada indivíduo, o desejo de criar “elites condutoras” a partir de um dado setor já privilegiado economicamente. A idéia de elite condutora não é antagônica à idéia de democracia, mas a idéia de elite condutora forjada a partir de uma segregação antecipada, onde determinados setores da sociedade são encaminhados para um determinado tipo de escola e outros setores para outro tipo de escola, pela lei, é incompatível com a idéia de democracia, seja esta democracia mais ou menos liberal, mais ou menos uma social-democracia. Da maneira que se criou a bifurcação, o que se tinha, é claro, era o “Estado Novo”, no campo educacional, como espelho de qualquer estado fascista da época, ainda que não tivéssemos aqui uma

doutrinação no interior da sala de aula como a que se verificou ou se verificaria em estados totalitários.

Assim, se por um lado o Estado organizou as relações de trabalho através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) — uma legislação que beneficiava o trabalhador por um lado mas, em contrapartida, o atrelava ao comando de sindicatos não independentes do Estado — por outro, impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir ao mercado de trabalho mais rapidamente.

O quadro em anexo (fig.1 — Apêndice) fornece uma visão de conjunto do sistema de ensino após a decretação das Leis Orgânicas, representando a contribuição do “Estado Novo” para a educação brasileira.

O período de democracia que se seguiu ao “Estado Novo” conviveu com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e com tal organização do ensino (descrita no quadro da fig. 1 — Apêndice), promovendo poucas alterações; ou seja, conviveu com a herança autoritária no âmbito das relações de trabalho e da organização do ensino deixado pela ditadura varguista.

O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de setores menos favorecidos economicamente que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola.

Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia.

O caminho escolar dos setores mais pobres da população, se chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformarem em índice da evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de “ascensão social” pela escola, e isto vinha a calhar com o engessamento da estrutura sindical, que não permitia uma reivindicação livre dos trabalhadores frente aos patrões, sem a mediação do Governo.

Pelo fato de ser decretada após o fim do regime ditatorial, a Lei Orgânica do Ensino Primário escapou de nascer imbricada com os princípios autoritários e elitistas que vigoraram no governo e na sociedade durante os primeiros anos do “Estado Novo”. Ao contrário disso, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, decretada em 1942,

manteve o forte traço não democrático. O currículo do ensino primário era composto das disciplinas Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Iniciação à Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, a Educação para a Saúde e para o Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física.

Na exposição de motivos que acompanhou o decreto da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o espírito da Carta de 1937 permaneceu muito vivo. O ensino secundário destinava-se — segundo o próprio ministro Gustavo Capanema — à “preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 86).

A legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos.

Destinado a formar “elites condutoras”, o ensino secundário foi apresentado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Assim, o curso ginásial distribuiu em suas quatro séries as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O Colégio, por sua vez, proporcionou a suas três séries: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. O Colégio fixou duas opções, o clássico e o científico, sendo que a diferença básica era que o primeiro manteve na grade curricular as disciplinas Latim e Grego, esta última como optativa. Era, obviamente, um curso cujo objetivo visava conduzir o jovem ao ensino superior.

Sem dúvida, o ensino secundário era exigente, seu currículo tinha um caráter enciclopédico e um sistema de provas e exames um tanto exagerado. Além disso, aliados à rigidez, estavam presentes dispositivos para *mantê-lo* alinhado com a ideologia autoritária do regime. A lei aconselhava a não adoção da co-educação dos sexos, além de instituir a educação militar para os meninos, com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra.

A organização do ensino secundário, é claro, ficou bem mais distante dos princípios escolanovistas que a organização do ensino primário. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ideário liberal foi sufocado pela ideologia autoritária. Sabemos que essa derrota do movimento renovador dos pioneiros da educação nova de 1932 foi apenas parcial,

pois logo que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, contra o nazi-fascismo europeu, o regime varguista começou a se liberalizar dando margem para novas discussões dos ideais escolanovistas nas suas formulações mais democráticas, ainda que, nos termos legais, tudo tenha demorado muito para mudar e, quando mudou, não mudou, no sentido da liberalização, não mudou para algo tão satisfatório se pensarmos nas necessidades do país e no crescimento do país entre 1946 e 1961, ou seja, entre o fim da ditadura e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além de cuidar do ensino secundário e primário, as Leis Orgânicas cumpriram com os objetivos do "Estado Novo" em criar e ordenar um sistema de ensino profissionalizante.

O ensino técnico-profissional, (como está no quadro da figura 1 — Apêndice), foi composto de quatro modalidades: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Esta última modalidade serviu também à parcela de famílias dos setores médios da população, que desejavam aprimorar a educação de suas filhas. Em 1942 entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Industrial; em 1943 a Lei Orgânica do Ensino Comercial; em 1946 a Lei do Ensino Agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Normal saiu em 1946, junto da Lei do Ensino Primário.

O sistema de ensino profissionalizante instituído pelo Ministro Gustavo Capanema não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização crescente. O país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão-de-obra que o sistema público de ensino profissional, recém criado, não poderia fornecer a curto prazo (talvez nem a longo prazo). Além do mais, os setores médios, que procuravam a escola pública, não estavam interessados na profissionalização precoce. Alimentados pelo desejo de ascensão social de modo individual, os setores médios se esforçavam em manter os filhos no ensino secundário, propedêutico ao ensino superior. Diante disso, o governo estadonovista acabou por criar um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública. Organizou-se o SENAI e o SENAC, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio. Mais ágeis e rápidos na formação de mão-de-obra qualificada, o SENAC e o SENAI tiveram um crescimento vigoroso após o término da ditadura varguista. Além disso, no SENAC e no SENAI, diferentemente do que ocorria na rede pública regular de ensino profissionalizante, os alunos recebiam um salário para estudar e iniciavam treinamento nas próprias empresas, o que tornou essas instituições, até hoje, mais atrativas para os setores mais pobres da população.

A centralização administrativa do governo Vargas do "Estado Novo" possibilitou uma maior homogeneidade e continuidade nas medidas educacionais. Se, por um lado, a centralização era atacada por certos

setores liberais, para os setores mais pobres ela representava a apresentação de uma maior nitidez na ação governamental. Independentemente do conservadorismo ou dos possíveis avanços que se possa encontrar na atuação legislativa de Capanema, sua notabilidade e relevância se deu pelo seu caráter pioneiramente sistematizador do ensino nacional. Enfim, criou-se um sistema. E daí por diante tudo que se fez foi em torno do esqueleto importado por Capanema, indo contra tal esqueleto ou a favor, tentando modificá-lo ou derrubá-lo (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 86-88).

## **6. A Quarta República (1945–1964)**

O “Estado Novo” terminou em 29 de outubro de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas. Houve nova Assembléia Nacional Constituinte e a promulgação de nova Constituição (1946).

Apesar de ter aspectos liberais, o ordenamento legislativo do país manteve determinadas características do regime ditatorial e, além disso, sofreu máculas quando, por exemplo, ocorreu o episódio da cassação do direito de existência legal do Partido Comunista (PCB). O PCB perdeu seu registro em 1947 e daí por diante não recuperou mais a possibilidade de assento legal no Parlamento.<sup>62</sup> Os partidos existentes não escaparam do clima político da época: o populismo; ou seja, o aparecimento de líderes que mais comandavam as massas por carisma, dinheiro, compra de votos e discurso em favor do trabalhismo ou de interesses menores das classes médias do que por possuírem alguma

---

<sup>62</sup> Não é de se desprezar a atuação dos comunistas, em várias instâncias legislativas, em favor da educação. Um caso especial de envolvimento dos comunistas com a educação pública foi o incansável trabalho de Otávio Brandão e Aparício Torelly (o “Barão de Itararé” — como ele se auto-denominava em seus escritos jornalísticos satíricos). Diante de um quadro calamitoso que previa, para 1948, 230 mil crianças sem vagas nas escolas do Rio, e ainda mais, que dos 240 edifícios escolares somente 90 eram de propriedade do Poder Público, sendo que os restantes 150 eram alugados, Brandão procurou o professor Paschoal Lemme, solicitando a colaboração deste para a reflexão sobre o ensino do Distrito Federal. Tanto Brandão como Aparício visitaram escola por escola do Rio de Janeiro e confeccionaram relatos minuciosos sobre as condições de cada estabelecimento. Nas sessões da Câmara, importunaram os políticos tradicionais com discursos que denunciavam a miséria do povo como a causa fundamental da evasão escolar, da repetência, do não aproveitamento de ensino etc. Com a colaboração do professor Paschoal Lemme, a bancada comunista apresentou uma indicação substantiva à Mesa da Câmara Municipal no sentido de melhorar a instrução pública do Rio de Janeiro. Nessa indicação de 1947, Brandão e Aparício pediram a construção de prédios escolares; sugeriram reformas nos prédios em períodos de férias; pediram a proibição da utilização dos prédios escolares para fins estranhos ao ensino; sugeriram a construção de barracões de emergência para as vilas sem escolas; exigiram o cumprimento constitucional que obrigava as empresas a manterem ensino primário aos filhos dos trabalhadores; pediram a criação de cursos à tarde e à noite para adultos e crianças; falavam na contratação de mais professores e na regulamentação do seu ingresso através de concurso público; sugeriram a criação do cargo de professor monitor, que poderia ser ocupado por estudantes; exigiram o fornecimento de uniformes, material escolar e transporte gratuitos; falavam na necessidade de ampliação do sistema médico-dentário escolar; insistiram na criação da comissão de patronato para cada escola, ou seja, de grupos populares de apoio à escola e aos pais de alunos; solicitavam a reativação dos círculos de pais e mestres; criticavam a qualidade de ensino e do conteúdo, afirmando que a História ensinada era “falsificada” e que a instrução “carecia de base científica”. Em 1947 — como afirmou Brandão anos mais tarde — “tudo estava por se fazer” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 108-109).



plataforma racional de trabalho<sup>63</sup>. Mas não se pode dizer que neste período os partidos políticos não empolgaram o eleitorado. De certo modo, se distinguiram em suas atuações, dando ao Brasil um aspecto diferente, mais moderno. Pela primeira vez parecíamos, ainda que com várias ressalvas, estar funcionando em uma democracia.

Entre os vários partidos existentes nesses anos três deles se destacaram na medida em que dirigiram a cena política do país: o PSD, o PTB e a UDN.

Tanto o Partido Social Democrático (PSD) como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) tiveram raízes no getulismo, enquanto que a União Democrática Nacional (UDN) nasceu e permaneceu antigetulista. O PSD era tipicamente oligárquico, de bases agrárias, e a maioria de seus quadros nunca deixou de defender o *status quo* vigente. Suas lideranças fundadoras vieram da burocracia governamental criada e expandida por Vargas durante o "Estado Novo". Os interventores dos Estados, todos nomeados por Getúlio Vargas, compuseram no início a grande força do partido. Apesar de apresentar um programa e um perfil aparentemente mais conservador que a UDN, o PSD era bem maleável e, pelos vínculos com o getulismo, se permitia a uma quase sempre inteligente coligação com o PTB, de modo a vencer a maioria das eleições durante o período. Durante o governo de Juscelino Kubitschek surgiu a "Ala Moça" do PSD, defensora de teses nacionalistas-reformistas e que, lutando pelo comando interno da agremiação, colocou o partido ainda mais próximo do PTB.

O PTB foi fundado diretamente por Getúlio Vargas para administrar as forças urbanas, em especial os trabalhadores das cidades. No início, manteve-se reformista e conciliador. Paulatinamente foi crescendo, conquistando maior representatividade no Parlamento e radicalizando suas posições. Passou a abrigar boa parcela de elementos de esquerda, inclusive alguns comunistas. Sob a bandeira das conquistas sociais e trabalhistas concedidas por Getúlio Vargas durante todo seu tempo anterior no governo (1932-1945)<sup>64</sup> e com uma plataforma nacionalista,

---

<sup>63</sup> Uma definição acadêmica de populismo poder ser a seguinte: um estilo de política onde o líder que reivindica representar os sentimentos verdadeiros do povo, e suas aspirações, o faz, em geral retoricamente, contra o que está estabelecido, e para tal procura se identificar diretamente com a população, sem a mediação de partidos, se pondo contra regras de elites ou regras de organizações estrangeiras.

<sup>64</sup> O que o leitor tem de observar é que Vargas governou muito tempo. E assim o fez, entre outros fatores, por oscilar entre a esquerda e a direita — eis aí o que foi a característica de seu populismo. No entanto, quando, depois de Dutra, ele venceu as eleições e tornou-se presidente pelo voto direto, seu populismo foi tendendo à esquerda, graças ao nacionalismo desenvolvimentista que cresceu no interior da aliança PTB-PSD. A UDN, que deveria ser democrática, que nasceu para ser democrática porque nasceu contra o "Estado Novo", tornou-se uma força conservadora e golpista, defensora de interesses estrangeiros no país e, enfim, quando do suicídio

o PTB fez o papel de “segunda força” na coligação como o PSD, vencendo as eleições e colocando a UDN, a força mais elitista do cenário político nacional, em uma oposição obstinada e quase permanente.

Foi nesse quadro político que tramitou no Congresso Nacional, após a promulgação da Constituição de 1946, a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No primeiro governo após a promulgação da Constituição, o do General Eurico Gaspar Dutra (PSD) (vencedor das eleições diretas) formou-se a comissão, sob orientação do Ministro da Educação Clemente Mariani (UDN), para a elaboração de um projeto para a LDBEN. A comissão foi instalada em 1947 e remeteu o projeto ao Congresso em 1948. Entre os participantes da comissão estiveram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima — todas eles, como mostrei, grandes personalidades do debate educacional dos anos vinte e trinta (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 112)

O projeto foi remetido ao Congresso e arquivado em 1949, graças aos esforços do então parlamentar Gustavo Capanema, que havia ocupado o Ministério da Educação do Governo Vargas durante o “Estado Novo”.<sup>65</sup>

Dois anos depois, houve a tentativa de retomada do projeto, mas o Senado informou que o trabalho não se encontrava lá, que havia se extraviado. Então, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso iniciou novos trabalhos para a elaboração de um novo projeto. Isso durou seis anos. Em 1957 reiniciou-se a discussão sobre o projeto e em 1958 a Comissão de Educação e Cultura recebeu um súbito substitutivo, que alterava substancialmente todo o projeto original. Tratou-se do “substitutivo Lacerda”, de autoria do deputado Carlos Lacerda<sup>66</sup> (UDN), um eloqüente antigetulista e, com o passar dos anos, um homem que foi deixando suas posições de liberal-conservador e, no decorrer dos anos cinquenta, foi caminhando em uma sentida cada vez mais à direita (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 113).

O “substitutivo Lacerda” baseava-se nas teses do III Congresso Nacional do Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948, e trazia para dentro da legislação os interesses dos proprietários do ensino privado (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 113).

Dois anos antes do aparecimento do “substitutivo Lacerda”, isto é, em

---

de Vargas, ela ficou marcada definitivamente como a força, no Brasil, que se opunha a qualquer tipo de Estado de Bem Estar Social que viesse com alguma conotação trabalhista.

<sup>65</sup> Uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seria um desastre para Capanema, pois certamente alteraria toda a construção de sua gestão no Ministério da Educação, cujo fruto maior, segundo ele, foram as Leis Orgânicas do Ensino.

<sup>66</sup> Para o leitor que quer investigar sobre Carlos Lacerda, há o Projeto de Fundo de Arquivo Carlos Lacerda: <http://www.fundamar.com/pjcarlos1.htm>

1956, já havia se desencadeado na sociedade o debate entre os defensores da escola pública gratuita e os defensores dos estabelecimentos de ensino privados.<sup>67</sup>

O fato é que a rede pública de ensino havia crescido substancialmente desde 1930, tornando-se um patrimônio nacional que os setores mais democráticos tinham entusiasmo em defender. Por outro lado, os empresários do ensino, na falta de uma bandeira para lutarem pela defesa de seus estabelecimentos diante da tarefa de construção da nova legislação educacional que estaria sendo processada no Parlamento, usaram como escudo e arma a Igreja Católica, afinal, ela mesma, uma poderosa força enquanto organizadora de uma rede de escolas. Esses empresários acabaram por se fixar em uma bandeira liberal para lutarem contra os defensores do ensino público; uma bandeira liberal que, é claro, em suas mãos ganhou um sentido nitidamente conservador e, de certo modo, até contrário aos preceitos liberais clássicos: os argumentos da "liberdade de ensino" e o "direito da família na educação dos filhos" (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 113).

O episódio que desencadeou o conflito entre os defensores do ensino público e os partidários da escola privada ocorreu em novembro de 1956. O padre deputado Fonseca e Silva, em discurso no Congresso Nacional, atacou Anísio Teixeira<sup>68</sup>, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Almeida Júnior, relator do projeto original da LDBEN, acusando-os de "elementos criptocomunistas" que

---

<sup>67</sup> Quando, naquela época, se falava em "ensino público" e "ensino privado", pensava-se mais nas escolas pré-universitárias. Diferentemente, hoje, quando o debate "ensino público *versus* ensino privado" aparece, pensamos mais no ensino universitário. Isso é de fácil explicação: naquela época não tínhamos uma rede de escolas de ensino superior tão grande e importante socialmente como temos hoje. A expansão do ensino superior, como nós o conhecemos hoje, se deu na Ditadura Militar (após 1968), com a opção do Estado de favorecimento de abertura de vagas em tal grau de ensino a partir do incentivo ao aparecimento de faculdades privadas. Muitas delas vieram dos mesmos grupos que, antes, controlavam o ensino privado secundário. Outras vieram a partir de grupos sem tradição no cuidado com o ensino, e que apenas mantiveram grupos econômicos nos quais o ensino era uma atividade a mais em uma rede de investimentos. Os setores médios que, antes, adquiriam *status* através de poderem freqüentar um bom colégio, hoje está na faculdade e, como sabemos, são os setores médios que entram em cena quando se discute educação, e são eles, em geral que, tendo escolarização, possuem voz nos meios de comunicação. Assim, naturalmente, o debate, hoje, pode lembrar algo daquela época, mas em geral os propugnadores, hoje, estão falando do ensino superior ou a partir do ensino superior, e dando menos ênfase às escolas médias e fundamentais.

<sup>68</sup> Anísio Teixeira deixou a vida pública antes mesmo de 1937, quando do início do "Estado Novo". Suas posições liberais, autênticas, convictas e sinceras, nunca foram aceitas pelos conservadores. Voltou à vida pública somente após a queda de Vargas.

desejavam “destruir as escolas confessionais”.

Confundindo a filosofia pragmatista de Dewey, que dava base ao pensamento de Anísio Teixeira, com as correntes filosóficas filiadas ao marxismo, o padre deputado Fonseca e Silva repetiu discursos no intuito de provar que as teses dos defensores do ensino público eram “perigosamente comunistas” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 113).<sup>69</sup>

A partir daí o debate extrapolou os limites do Congresso e dos corredores do palácio governamental e ampliou-se em direção à sociedade. Várias entidades, como a Igreja Católica, os órgãos de imprensa, diversas associações profissionais etc., se envolveram no conflito, tomando posições definidas. A “Campanha de Defesa da Escola Pública”, desencadeada em 1959, colocou o jornal *O Estado de S. Paulo*, de tendência liberal-conservadora, udenista, ao lado de educadores mais radicalmente democratas e até mesmo dos socialistas. Isso porque, diante do “substitutivo Lacerda”, vários setores sentiram que a aprovação de uma peça excessivamente privatista seria uma ameaça à escola pública, escola esta que vários grupos, independentemente de filiação ideológica, viam como um patrimônio necessário para as demandas sociais do país na época.

Assim, em 1959 veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” que, invocando as idéias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, centralizou e organizou a campanha (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p.114).

À semelhança de 1932, o “Manifesto de 1959” foi redigido por Fernando de Azevedo. Educadores e intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas etc. deram sustentação ao documento. Personalidades de esquerda, como os historiadores Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodr e, e sociólogos como Florestan Fernandes e o próprio Fernando de Azevedo, mesclaram-se com os mais conservadores, como o jurista Miguel Reale e outros em apoio ao “Manifesto”.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Para se entender o período, o leitor deve levar em conta que vivíamos sob a “Guerra Fria”, ou seja, vivíamos sob a tensão entre o Ocidente democrático, representado pelas democracias capitalistas ricas e seus aliados (com o Estados Unidos à frente), e o Oriente, representado pelos diversos países que, após a II Guerra Mundial, haviam se tornado comunistas (com a União Soviética à frente). Tratava-se de uma geopolítica completamente diferente da que temos hoje, no início do século XXI. Para alguns setores sociais, qualquer apoio a iniciativas estatizantes ou publicizantes, era motivo para denunciar seu autor como próximo de teses em favor do Oriente, em favor da União Soviética e seus satélites. Assim, conforme a situação internacional, receber a pecha de “comunista”, sem o ser de fato, era até pior do que realmente pertencer ou ter pertencido ao Partido Comunista. Talvez, na história do nosso país, entre as personalidades do campo filosófico-educacional, nenhum liberal tenha sofrido mais com isto do que Anísio Teixeira.

Diferentemente de 1932, o “Manifesto de 1959” não se preocupou com questões pedagógico-didáticas. Admitindo válidas as diretrizes escolanovistas, as de 1932, esse documento tratou de questões gerais de política educacional.

O “Manifesto de 1959” não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública os defensores do ensino privado. Pelo contrário, como toda a argumentação dos educadores signatários, foi favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.

A Campanha de Defesa da Escola Pública foi organizada formalmente na Primeira Convenção Estadual Em Defesa da Escola Pública em maio de 1960 (São Paulo), tendo como presidente de honra Júlio de Mesquita Filho, proprietário do jornal *O Estado de S. Paulo*. Apesar da campanha se organizar sob as condições postas pelos liberais, e, a rigor, pelos liberais conservadores, como o caso do próprio jornal da família Mesquita, no seu desenvolvimento cotidiano foram os socialistas, em especial o professor Florestan Fernandes, que levaram as discussões pelo interior do Brasil através de palestras, encontros etc. Foi também através das personalidades mais à esquerda que a Campanha saiu do âmbito dos setores médios da população e chegou aos ouvidos dos setores mais pobres, gerando as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, realizadas em 1960 e 1961 na cidade de São Paulo (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, 114).

Do ponto de vista da filosofia da educação, podemos dizer que três grupos dirigiram a Campanha de Defesa da Escola Pública. Esses grupos, que no desenrolar do processo se interpenetraram e souberam trabalhar em consonância, em nenhum momento deixaram de manter intactas suas fronteiras teóricas. O primeiro grupo girou em torno de Anísio Teixeira, e inspirava-se no ideário liberal e na filosofia pragmatista americana de John Dewey. O segundo grupo, de Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Villa Lobos e outros, pautava-se pelas diretrizes de um ideário liberal de cunho mais conservador, cuja filosofia da educação filiava-se a tendências idealistas — com Roque Spencer Maciel e Barros como leitor do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804).<sup>71</sup> Para este segundo grupo, a educação

---

<sup>70</sup> Diferentemente de 1932, o “Manifesto de 59” ganhou assinaturas de muito mais que 25 intelectuais, mostrando que, após três décadas, o corpo de personalidades da vida universitária interessado na educação pública em nível médio havia crescido substancialmente.

<sup>71</sup> O leitor interessado em reconstituir o clima da época, conhecer os intelectuais envolvidos e, também, ler os textos produzidos no período, pode consultar um livro

firmava-se como um direito do homem, em termos absolutos, independentemente das possibilidades históricas da sociedade.<sup>72</sup> Para o primeiro grupo uma definição de ser humano e um conjunto teórico a respeito de direitos do homem importava bem menos; o que importava era a prática pedagógica e as possibilidades de promover uma educação pública de acordo com as aspirações históricas de modernização do país e de avanço e consolidação da democracia. Em ambas concepções, a escola pública era vista como elemento não só de promoção social, mas de estabilidade dos conflitos inerentes ao mundo moderno, ainda que, no caso de Anísio Teixeira, isto ganhasse uma especificidade sociológico-educacional qualificada por sua vinculação com o pensamento de John Dewey<sup>73</sup> (cf. Ghiraldelli Jr, 1990, p. 114-115).

---

organizado por Roque Spencer Maciel de Barros: Barros, R. S. M. *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

A Universidade de São Paulo (USP) foi fundada em 1934, e o departamento de educação em 1938, então integrado à Faculdade de Filosofia. Mais tarde, com a reforma universitária, em 1969, nasceu a Faculdade de Educação da USP (FEUSP), e, então, ali, constituiu-se um grupo que ficou conhecido como o grupo dos “fundadores” de tal faculdade. Entre estes estava Roque Spencer Maciel de Barros e outros signatários do “Manifesto de 59”.

<sup>72</sup> Do ponto de vista da filosofia da educação, o que estava em jogo era uma visão kantiana de educação e uma visão pragmatista. Em suma, do lado kantiano, havia a busca de legitimidade da educação a partir da idéia de que o homem se torna homem, no sentido pleno da palavra, isto é, sujeito — ser consciente de sua fala e responsável pelos seus atos — pelo esclarecimento (o Iluminismo), em termos práticos modernos, em uma sociedade de massas, pela escolarização. Do lado pragmatista, esta necessidade de encontrar a legitimidade da escolarização em uma filosofia que diga que o homem se torna homem pela educação é secundária, pois o que basta é saber que historicamente as democracias são lugares de convivência social e os lugares de convivência social são lugares onde criamos escolas. A escola é útil, e não é necessário, para o pragmatista, encontrar fundamentos filosóficos para ela, mas apenas convencer os outros de que ela é uma peça da democracia ou, melhor dizendo, uma peça insubstituível da vida moderna.

<sup>73</sup> Sobre a relação entre estabilidade social, promoção individual e expansão escolar, uma das posições mais interessantes foi — e em certo sentido ainda é — a de Anísio Teixeira. Posição esta nem sempre compreendida, na medida em que, a rigor, Anísio Teixeira queria fazer valer uma concepção de escola que a intelectualidade brasileira, guindada ora à direita ora à esquerda, sempre teve dificuldade de analisar seriamente. Em palestra de 1957, Anísio disse: “Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe à outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se for desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social.

Para o terceiro grupo — os socialistas — tratava-se apenas de instituir uma escola capaz de “socializar a cultura para as classes trabalhadoras”, O próprio Florestan Fernandes, em 1960, colocou de público que a luta não era por princípios socialistas, mas apenas por conquistas já alcançadas nos “países capitalistas avançados”.

Participam da Campanha de Defesa da Escola Pública pessoas de diferentes credos, políticos (...) Limitamo-nos a defender idéias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa (...) Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas (apud Ghiraldelli Jr., 1990).

A Campanha em Defesa da Escola Pública polarizou o debate entre os vários grupos que se expressaram através de jornais, livros e outros periódicos.

Como já disse, Fernando de Azevedo foi o redator do “Manifesto dos

---

Poderá parecer isto algo de reacionário. Na realidade não o é. A educação escolar é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é *primeiro* a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente *em segundo* lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar.

Palavras duras essas, sem dúvida, mas temos de dizer-las, pois os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusivo processo de promoção social. E este será, sem dúvida, o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar. Fazendo-se, como se vem fazendo, um simples sistema seletivo, a escola, ajudada pelo caráter democrático de nossa população, se está constituindo um processo de desorganização da vida nacional, deixando nas atividades fundamentais da sociedade somente os que não se podem educar e levando todos os que logrem qualquer êxito em seus cursos, mais formais do que eficientes, a condições de vida em que não vão ser mais produtivas, mas apenas conduzir existências mais amenas, senão parasitárias.

Temos examinado, em nossos estudos, este aspecto da escola brasileira sob vários ângulos. Hoje, desejamos apresentá-lo, mais uma vez, á luz da verdadeira finalidade da escola. Há como que o esquecimento da função por excelência estabilizadora da educação e o exagero da função de promotora do progresso individual” (Teixeira, 1957).

Educadores Mais Uma Vez Convocados” (1959), que teve um número bem maior de signatários do que os de 1932; um rol de nomes de pessoas já famosas e de jovens que, mais tarde, iriam se tornar famosos, outros que iriam se tornar autores de clássicos do pensamento brasileiro em diversas áreas, outros que iriam colaborar com projetos educacionais ligados à Ditadura Militar (1964-1985) e, até, entre os signatários, um casal que ocupou os cargos de Presidente da República e de Primeira Dama, como foi o caso de Fernando Henrique Cardoso e Ruth Correia Leite Cardoso.

Por outro lado, os interesses privatistas foram expressos e defendidos na revista *Vozes*, porta-voz da Igreja Católica. Em diversos artigos, o então frei Evaristo Arns, sob a idéia da defesa do “ensino livre”, insistiu que a educação não era função do Estado, mas sim da família, que era um “grupo natural” anterior ao Estado. Criticando as obras e os artigos de Anísio Teixeira, e culpando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela “ameaça contra o ensino cristão e humanístico das escolas livres”, frei Evaristo Arns serviu de escudo para os empresários do ensino, que por não terem justificativas simpáticas e bandeiras para solapar a Campanha da Escola Pública serviram-se dos argumentos da Igreja Católica<sup>74</sup> (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 115).

Enfim, em 1961, com o projeto de LDBEN já aprovado pela Câmara,

---

<sup>74</sup> As posições de Evaristo Arns foram se alterando com o passar do tempo. Nos anos setenta e oitenta, o então D. Paulo Evaristo Arns se tornou conhecido pela suas posições à esquerda no clero brasileiro. É claro que, quanto à defesa da escola particular, ele jamais admitiu que nos anos cinquenta havia adotado uma posição reacionária, isso porque, posteriormente, durante a Ditadura Militar (1964-1985), ele próprio, através da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo (PUC-SP), acolheu vários dos intelectuais de esquerda que lhe fizeram oposição nos anos cinquenta, exatamente quando tais intelectuais haviam, então, pelos Atos Institucionais dos anos sessenta, perdido seus postos nas universidades públicas, em especial na Universidade de S. Paulo. Assim, segundo ele, sua idéia de defesa de escolas não estatais, viria a servir os interesses de liberais e socialistas — o que ele sempre teria dito. Todavia, é preciso salientar mais uma vez que, nos anos cinquenta, as escolas privadas não estavam sendo ameaçadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública. Com efeito, a Igreja sempre quis receber do Estado um tratamento diferenciado, procurando defender a idéia de que suas instituições não eram simplesmente instituições privadas, como as de qualquer outro empresário, mas sim instituições de ensino que existiam para além da obtenção do lucro, e até mesmo em benefício da democracia e do desenvolvimento de um Estado de Bem-Estar Social no Brasil.

O debate sobre o caráter do ensino religioso e, nos anos mais recentes, sobre o caráter do ensino superior religioso em comparação com o ensino superior empresarial, dividiu os intelectuais mais ligados ao campo educacional, mesmo estando eles em um campo comum de esquerda. Vários intelectuais de esquerda passaram a defender, junto com a Igreja Católica, a noção de ensino público não-estatal. Outros, como o caso paradigmático de Luiz Antônio Cunha, insistiram que tal reorientação de discurso era “ideológica”, ou seja, que tal discurso continuava a esconder interesses privatistas, e sob as mesmas asas — as da Igreja (cf. Cunha, 1990, p. 168).



faltando apenas sua aprovação pelo Senado, a Campanha pela Escola Pública chegou ao seu apogeu. Em junho, no Sindicato dos Metalúrgicos em São Paulo, realizou-se a II Convenção em Defesa da Escola Pública. Intelectuais e dirigentes sindicais voltaram a condenar o projeto que, segundo as palavras de Florestan Fernandes à época, pautou-se por fazer "concessões à cupidez ou à ânsia de poder dos círculos privatistas" (Ghiraldelli Jr, 1990, p. 115).

Ainda em 1961 o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República. O projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado. Florestan Fernandes considerou a aprovação do projeto uma "derrota popular" e o sancionamento da Lei pelo Presidente da República João Goulart "uma traição" para com as "forças democráticas e populares".

Sobre isso, Florestan Fernandes, em 1961, escreveu:

NÃO CONSTITUI SURPRÊSA a maneira pela qual o Sr. João Goulart encarou suas responsabilidades perante a Nação, ao sancionar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a assessoria do ministro da Educação do Governo, Sr. Oliveira Brito. O presidente da República e o Sr. Oliveira Brito deram-se as mãos, num gesto de soberano desprezo diante do destino da Democracia no País, da educação popular e do desenvolvimento da instrução pública. Para ser franco, devo tornar claro que, se existem alguns méritos nos vetos, eles cabem inteiramente ao ministro da Educação. Político hábil, acima de tudo, escolheu o terreno técnico para propor os vetos, tentando assim salvar as aparências e dar alguma satisfação às correntes que se empenharam duramente na crítica do projeto reelaborado e aprovado pelo Congresso Nacional. Em relação a assunto dessa natureza, o senhor presidente da República não podia ser "hábil". Só um oportunismo sem reboços, chocante e desmoralizador, explica o comportamento efetivo de sua excelência. Através de memoráveis campanhas, as forças populares e democráticas tinham estabelecido, luminosamente, o que se esperava de sua intervenção. Não cabia fazer pressão sobre um político que construiu toda a sua carreira apoiado nessas forças e que, ainda recentemente, se valeu delas para galgar a alta posição em que se encontra. Competia-lhe corresponder, inequívoca e espontaneamente, às expectativas da consciência democrática da Nação, para justificar o seu passado político, retribuir o generoso apoio do Povo e

fortalecer o respeito pelas atribuições do chefe do Estado. Pairava no ar a desconfiança de que sua excelência iria se omitir, transigindo com os grupos poderosos, que tiveram meios para conformar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à sua avidez, aos seus desígnios e às suas ambições. A razão é simples. No poder, o Sr. João Goulart redefiniu completamente sua linha de ação política. Membro e representante de camadas sociais privilegiadas e conservadoras, não tem nenhum interesse em pôr em prática uma autêntica filosofia de atuação política democrática, que o obrigue a valorizar o ensino público e a estender sua influência na dinâmica do regime representativo. Baseando-se no que *têm* acontecido ultimamente, costumo dizer a meus companheiros, alunos ou colegas que o senhor João Goulart não nos traiu. Deu-nos de graça a reação!... (apud Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 116-117).

Conhecida como Lei 4.024/61, a nossa primeira LDBEN garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que garantia que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carregadas para a rede particular de ensino em todos os *graus*.

A Lei, que ficou treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber.

A visão de Florestan Fernandes a respeito da LDBN contrastou com a dos contendores mais citados da época, em especial, pelo lado liberal, Anísio Teixeira, e pelo lado dos setores conservadores, o deputado Carlos Lacerda, bastante conhecido pela sua preleção contrária a todo e qualquer projeto de esquerda, fosse este sob o cunho populista ou sob qualquer outra rubrica. Carlos Lacerda, diante do resultado, disse "foi a lei a que pudemos chegar". Anísio Teixeira, no *Diário de Pernambuco*, disse: "meia vitória, mas vitória".

Mais ou menos três décadas depois, outro intelectual que, como Anísio, ligou-se à filosofia e à educação, Dermeval Saviani<sup>75</sup>, engajado então

---

<sup>75</sup> Dermeval Saviani foi professor em várias universidades brasileiras e se aposentou pela UNICAMP. Autor de vários livros, a maioria de formação marxista. Foi excelente formador de quadros e habilidoso em propor temas a serem investigados no campo educacional. Fui seu orientando em meu primeiro doutorado na PUC-SP, nos anos oitenta. Mais adiante, neste livro, analiso algumas de suas posições em filosofia da educação e em didática. Em sua home page pessoal há uma interessante autobiografia intelectual que vale como informação sobre ele próprio e como informação sobre a história da educação brasileira: <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.html#1>

em nova luta por nova LDBN (a atual), analisou a Lei 4.024/61 e chegou à conclusão que o Congresso Nacional conseguiu chegar a “uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda” (cf. Saviani, 1997, p.18).

Reproduzo aqui, em quatro parágrafos, a conclusão de Dermeval Saviani, na qual ele quis mostrar a “solução intermediária” obtida no Parlamento.

1) Quanto ao tópico ‘Do Direito à Educação’. O que se “estabeleceu no projeto original” foi a “responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-a progressivamente aos graus ulteriores e mesmo às escolas privadas”. O “substitutivo Lacerda” definiu que a educação deveria ser um direito da família, “não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar”. De modo que ao Estado caberia oferecer recursos para que a família pudesse “desobrigar-se do encargo da educação”. A Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deveria ser ministrado aos seus filhos, e estabeleceu que o ensino era “obrigação do poder público e livre à iniciativa privada” (cf. Saviani, 1997, p. 19).

2) O título ‘Da liberdade do ensino’ não estava no projeto de 1948. Ele foi colocado pelo “substitutivo Lacerda” e “mantido, embora com redação alterada, no texto da lei”. “Em contrapartida o título ‘Dos sistemas de ensino’, que constava do projeto original, fora eliminado no substitutivo Lacerda mas mantido no texto da lei”. Segundo Saviani, isso deve ser visto como uma “conciliação uma vez que o título da liberdade de ensino era uma reivindicação da iniciativa privada, ao passo que o título referente aos sistemas de ensino implicava a precedência da iniciativa do poder público” (cf. Saviani, 1997, p.19).

3) O tópico ‘Da administração da educação’, no projeto anterior, havia estabelecido que a educação era “matéria de competência do Estado, ao qual caberia garantir, nos termos da lei, o direito à educação”. No “substitutivo Lacerda” o que se estabelecia era que o que competia ao Estado era dar, quando solicitado, “assistência técnica e material às escolas”, e que lhe caberia “fundar e manter escolas oficiais” apenas em “caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais”. A Lei 4.024/61 afirmou que “o Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação”, cabendo-lhe “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (cf. Saviani, 1997, p. 19).

4) A respeito ‘Dos recursos para a educação’ o que se tinha no projeto de 1948 era a aplicação de recursos “para o desenvolvimento do sistema público de ensino”, enquanto que o substitutivo Lacerda

---

estabeleceu “que além dos recursos destinados ao ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus”. Instituiu, também, na “cooperação financeira tanto da União como dos Estados e Municípios que passariam a financiar, com recursos públicos, a iniciativa privada em matéria de ensino”. A Lei 4.024/61 estabeleceu que os recursos públicos deveriam ser “aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”. A Lei regulamentou “a concessão de bolsas bem como a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamento” (cf. Saviani, 1997, p. 20).  
Todavia, creio que a frase de Anísio Teixeira, quando ele falava de “meia vitória, porém vitória”, não tinha o mesmo sentido que, mais tarde, como está nesta análise de Saviani, que julgo correta, exposta acima, se veio a compreender a 4.024 como resultado de uma conciliação operada no Parlamento. No meu entender, Anísio via uma vitória pela metade, mais ainda assim uma vitória que valia a pena comemorar, por causa de que a LDBEN, finalmente, quebrava a inflexibilidade do percurso do aluno, como tal percurso havia sido definido pelo “Estado Novo” (vide figura 1 — Apêndice). Aliás, a respeito disso, Dermeval Saviani se expressou de uma forma que me convenceu:

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, Normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo.

Ora, a LDB manteve essa estrutura mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente (Saviani, 1997, pp. 19-20).

Parece que, a despeito da questão das verbas públicas para o ensino público, que tanto preocupou Florestan Fernandes, ao final, no entender de Anísio Teixeira o que se tinha de comemorar é que de fato a estrutura do Estado Corporativo, em educação, havia sido posta de lado. Enquanto que Florestan Fernandes, mais jovem que Anísio, pensava no que seria da escola pública diante de uma realidade na qual ela poderia ter de competir por verbas com a escola paga, Anísio Teixeira, que havia vivido uma derrota pessoal diante do advento do "Estado Novo", tinha razões de sobra para comemorar o fim da estrutura vertical e engessada na qual vivia o ensino brasileiro até então.

## **6.1 Política Educacional Como Política Social**

Derrubado o “Estado Novo”, o primeiro presidente eleito pelo voto popular foi o marechal Eurico Gaspar Dutra, do PSD. Dutra governou de 1946 a 1950, quando novas eleições reconduziram ao Palácio do Catete a figura carismática de Getúlio Vargas, sustentada pela coligação partidária PTB-PSD.

O nacionalismo e o trabalhismo getuliano, que prometiam o desenvolvimento industrial no Brasil associado ao “bem-estar social”, defendiam a tese de que o Estado deveria responsabilizar-se em maior grau diante da necessidade de distribuição de educação para as “classes populares”. E, de fato, o próprio Getúlio, em 1940, havia afirmado: “A ascensão das massas aos bens da civilização material deve ser acompanhada de uma elevação correspondente de seu nível de educação, pois disso dependem o equilíbrio e a harmonia de sua integração social” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 130).

Na tentativa de fazer valer esta tese, Vargas, em geral, procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Entretanto, o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário. Além do mais, não houve grandes alterações no número de matrículas no ensino primário, e a alfabetização durante a gestão Vargas (pós-Dutra) cresceu apenas 1,79%. As mazelas da educação pública continuaram evidentes; e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar. No terceiro ano de governo, Vargas tinha como um dos índices sociais pouco favoráveis o que dizia que somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiam chegar ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançavam o último ano (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 130).

De modo geral, pode-se fazer uma avaliação negativa do governo Vargas quanto à sua atuação no campo educacional se considerarmos o contraste entre a política social verbalizada na oratória oficial — que acenava para com a instalação de um “estado do bem-estar social” e, portanto, com a distribuição da educação para os setores economicamente menos privilegiados — e o resultado de sua política social efetiva.

O suicídio de Vargas em agosto de 1954 não pôs fim ao getulismo. Pelo contrário, deu novo alento à coligação PSD-PTB que, com a chapa Juscelino Kubitschek (PSD) e João Goulart (Jango) (PTB), conquistou o governo em 1955 em eleições diretas.

Juscelino (JK) e Jango obtiveram 36% do total de votos na eleição de 1955. A falta de maioria absoluta serviu novamente (como com Vargas, na eleição após o mandato de Dutra) de pretexto para a UDN invocar a inconstitucionalidade da posse. Além disso, setores da oposição formados de militares e civis extremistas alegaram que JK e Jango estavam apoiados pelo Partido Comunista (na ilegalidade) e esboçaram um golpe contra a posse dos candidatos da aliança PSD-PTB. A posse só

ocorreu pela intervenção de militares legalistas, comandados pelo marechal Lott.

A plataforma política de JK embasou-se na perpetuação da ordem legal e na difusão de um otimismo quanto ao desenvolvimento do país. No interior do próprio governo cresceu o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>76</sup>, que desenvolveu intensa divulgação do ideário do nacionalismo desenvolvimentista. O célebre Programa de Metas do Presidente JK foi prioritariamente um projeto de dotação de infraestrutura básica para o país, ou seja, industrialização. A última meta do programa, que falava da educação, atrelava o problema do ensino às necessidades de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”, ou seja, o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante. Para JK, não só o ensino médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a “educar para o trabalho” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 131).

O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem “vocação intelectual”. Concretamente, os recursos financeiros entre 1957 e 1959 destinados ao ensino industrial foram quadruplicados. Enquanto isso, o país, em plena ultrapassagem da metade do século XX, manteve a metade de sua população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita.

Em relação ao analfabetismo e à educação básica, Juscelino oscilou entre pólos conflitantes e incongruentes. Ora clamava por recursos privados para a educação, batendo na velha tecla de que o Estado não poderia assumir, sozinho, os encargos da universalização do ensino básico. Ora, inadvertidamente, dizia-se disposto a conceder auxílio financeiro federal para instituições particulares que pudessem colaborar com o ensino público na tarefa de distribuição de serviços educacionais. A gestão JK não conseguiu ultrapassar a quantia de 6,10% de recursos retirados do orçamento da União destinados à educação (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p.132).

A apologia do desenvolvimento e a abertura de regiões virgens com a construção de Brasília não conseguiram proporcionar uma harmônica distribuição da mão-de-obra qualificada para o magistério. O ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos, ao mesmo tempo que São Paulo abrigava cerca de 25 mil professores primários desempregados. Além disso, em 1960, JK entregou ao seu sucessor —

---

<sup>76</sup> Sobre o nacional-desenvolvimentismo há uma vasta literatura. O leitor pode começar por consultar: Toledo, C. N. Teoria e ideologia na perspectiva do ISEB. In: Moraes, R. e outros (org.). *Inteligência brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

Jânio Quadros — um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% cursavam o último ano do curso médio (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 132).

Coerente com uma postura conservadora, Jânio Quadros não titubeou, ainda no período de campanha eleitoral, em colocar-se ao lado dos defensores da escola particular.

O marechal Lott, seu opositor na campanha para a Presidência da República em 1960, aderiu às teses dos defensores da escola pública.

Jânio Quadros permaneceu apenas 7 meses como Presidente da República. Empossado em 31 de janeiro de 1961 renunciou em 25 de agosto do mesmo ano. Neste pouco tempo de gestão procurou conter a expansão do ensino superior e proibir a incorporação de faculdades pelo sistema federal, interrompendo um processo de publicização do ensino superior iniciado nos anos anteriores. Ao mesmo tempo que procurou conter a expansão da universidade, Jânio acenou com uma política de criação de vasta rede de escolas técnicas e profissionais e falou também do combate ao analfabetismo, coisas que, obviamente, não se efetivaram (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 132).

Nos meses finais de 1963, Jango, então não Presidência da República<sup>77</sup>, trouxe a público a situação da educação brasileira: metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior. Qual a atitude governamental no sentido de reverter tal o quadro?

O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (previsto para 1963-1965), no que tocava à educação, fixou como prioridades a necessidade de expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e a formação e treinamento do pessoal técnico (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 133).

Mesmo administrando o país sob o fogo cruzado dos setores conservadores e assistindo ao solapamento das instituições democráticas por tais elementos, o Presidente Jango conseguiu desenvolver medidas importantes para o avanço nas áreas sociais. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962 veio

---

<sup>77</sup> Diferentemente da legislação eleitoral de nossa democracia atual, a democracia de antes de 1964 permitia que a população compusesse uma chapa de Presidente e Vice por conta própria. Assim, a população votou em Jânio para Presidente (que vinha com apoio da UDN), mas não votou no seu vice, votou para vice em Jango, de outro campo político, o PTB. Assim, quando Jânio renunciou, a UDN novamente voltou à oposição, pois Jango era seu inimigo, vinha do PTB e havia sido ministro do Trabalho de Vargas, já no período democrático.



a público o Plano Nacional da Educação que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao Governo Federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, pp.131-132). Tal plano, contendo metas quantitativas e qualitativas, indicadas a seguir, era um instrumento claro e concreto de objetivos que deveriam ser alcançados em oito anos:

- a) ensino primário — matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade; e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos;
- b) ensino médio — matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial;
- e) ensino superior, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial (cf. Ghiraldelli Jr, 1990, p.134).

As metas qualitativas do Plano Nacional de Educação giravam em torno do que segue:

- a) além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial;
- b) as duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (quinta e sexta séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;
- c) o ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;
- d) o ensino superior deverá contar pelo menos com pelo menos 30% de professores e alunos de tempo integral. (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 134).

O PNE foi extinto duas semanas após a “Revolução de 1964”. Falava-se em “Revolução”, mas não se tratou de uma revolução propriamente dita e, sim, de um golpe militar, inicialmente com apoio de forças civis mobilizadas pela UDN contra o que pairava no ar — muito mais como propaganda anticomunista do que como fato —, ou seja, a idéia de que Jango estaria prestes a criar um novo regime, uma “república sindicalista” de teor socialista e até mesmo comunista. As forças conservadoras que tomaram o governo desejavam, rapidamente, cortar qualquer vínculo com o passado que significasse acordos prévios com os setores trabalhadores da população vindos da estrutura do populismo montada pela política de Getúlio Vargas que teve seus continuadores, principalmente na figura de Jango e do PTB. Daí para frente, o populismo passou a ser veementemente combatido e condenado pelos novos dirigentes e pelos intelectuais que passaram a comandar o Governo. Desejava-se, então, segundo as falas dos golpistas, o “fim da demagogia e a modernização do país” — o resultado disso foi que o sonho da construção de uma nação efetivamente democrática, pelo menos para uma geração, foi estancado. A idéia do desenvolvimento de uma política educacional integrada à política social, rumo a um Estado de Bem Estar Social, foi postergada (cf. Ghiraldelli Jr, 1990, pp. 129-134).

## **6.2 Paulo Freire: Pedagogia *Made in Brazil* para Exportação”<sup>78</sup>**

No final da década de cinquenta e início dos anos sessenta o Brasil deixou de ser um país “essencialmente rural”. Não que sua produção econômica tenha se tornado uma produção feita nas cidades, de base industrial, mas sim pelo fato de que a população urbana, pela primeira vez, aparecia no censo como maior que a população rural. Por sua vez, o discurso governamental, pelo menos aquele que tinha por base o ISEB, se movimentava na idéia de uma industrialização de caráter nacionalista, enquanto que a prática parecia querer indicar outra coisa: uma industrialização associada aos interesses das indústrias e centros financeiros internacionais. Creio que foi dentro desse clima que nasceu a motivação para que forças intelectuais viessem a discutir a pergunta “que Brasil queremos?”. Alguns, para responder a tal pergunta, colocavam outra: “mas, afinal, como ter algum Brasil se não fizermos todos participarem da democracia e de outros bens e direitos?”

Foi esta segunda pergunta que impulsionou uma série de movimentos sociais, políticos e culturais do início dos anos sessenta. Dentre esses movimentos surgiram Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Os dois primeiros estavam ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE)<sup>79</sup>, o terceiro ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, aos poucos, foi cedendo às idéias mais democráticas do pensamento social-cristão. No seio dessa ebulição de idéias é que Paulo Freire se tornou o protagonista de uma ação e, depois, autor de vários livros, que foram se constituindo na “pedagogia de Paulo Freire” — “pedagogia libertadora”, “pedagogia problematizadora”, “pedagogia conscientizadora”, “pedagogia popular” foram os vários nomes que o trabalho de Freire ganhou ao longo dos anos, principalmente depois do Golpe Militar de 1964, que encerrou o período democrático iniciado com a Constituição de 1946, e que obrigou a muitos a viverem no exílio, inclusive Paulo Freire, que só voltou ao Brasil em 1979.

Paulo Freire foi influenciado, na época, pelo nacional-desenvolvimentismo do ISEB, pela sua participação nos movimentos da Igreja Católica, ou seja, pelo “solidarismo cristão” que, nesse período, formava a esquerda da Igreja Católica. Não se deve esquecer que no início dos anos sessenta o Papa João XXIII, que ficou conhecido pelas suas teses em favor dos mais pobres, reformulou a doutrina social da

---

<sup>78</sup> Biografias de Paulo Freire, vistas sob diversas perspectivas, podem ser encontradas em: <http://www.ppbr.com/ipf/bio/> Atualmente há o Instituto Paulo Freire, com muito material, tanto de Paulo Freire como de projetos atuais, que sobrevivem após sua morte, graças a seus discípulos. O leitor pode ter acesso a isto em: <http://www.paulofreire.org/>

<sup>79</sup> Sobre a UNE o leitor pode ver: <http://www.dceufpb.cgd.com.br/60anos.htm>

Igreja Católica através da *Mater et Magistra* (1961) e da *Pacem in Terris* (1962). Mas, no campo pedagógico, Paulo Freire era, tanto quanto foi Anísio Teixeira e, mesmo, por certa influência deste, um seguidor do ideário do escolanovismo, um leitor de John Dewey. Mas a maneira que Paulo Freire trabalhou com essas idéias foi extremamente original e, assim, aqui no Brasil se criou um pensamento pedagógico novo que, uma vez com Paulo Freire no exílio, se espalhou como uma pedagogia para os movimentos populares do Terceiro Mundo. E, depois, como ocorre atualmente, os trabalhos de Freire ganharam um *status* de filosofia da educação. Transformou-se em um ideário pedagógico para os professores lidarem com diferenças de gênero, diferenças e divergências culturais, de etnias etc., e não mais como no início, quando nós o líamos tomando seus textos como inspiradores de uma pedagogia que visava exclusivamente a educação dos mais pobres. Assim, Paulo Freire, tanto quanto John Friedrich Herbart no século XIX e John Dewey no século XX, se tornou um nome universal, adotado e estudado em inúmeras universidades do Primeiro Mundo (cf. Ghiraldelli Jr. 2000a; 2000b).<sup>80</sup>

Mantenho, aqui, uma abordagem do ideário freireano como ele se colocou nos anos sessenta.

Tal concepção afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para “objeto”, mas no caso brasileiro esta vocação não se

---

<sup>80</sup> A caracterização de Paulo Freire como ligado ao nacional-desenvolvimentismo da época de JK e do ISEB, ao socialismo cristão e ao movimento da escola nova é, a meu ver, correta. É o que está no livro clássico de Vanilda Paiva: Paiva, V. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Todavia, é preciso notar que o livro de Vanilda se ateve, é claro, ao período inicial dos trabalhos de Freire. Mais tarde, o próprio Freire e seus seguidores — e talvez Freire tenha sido mais influenciado pelos seus seguidores estrangeiros, em determinado momento, do que o contrário, como foi o caso de sua relação com Henry Giroux e, depois, com Peter McLaren — alteraram o curso de suas leituras. Freire namorou com o marxismo mas, também, oscilou entre o leninismo e as posições mais abertas de Gramsci. Chegou a ler algo da Escola de Frankfurt, depois, se entusiasmou com Agnes Heller etc. Por fim, seus seguidores inverteram a flecha de seu pensamento, e isso teve uma repercussão grande e, a meu ver, muito positiva: em vez de usar a “pedagogia do oprimido” para “conscientizar” o que denominavam de oprimido, seus seguidores no exterior passaram a fundir o freirismo com estudos culturais e, então, usaram os livros de Paulo Freire para “conscientizar” os não discriminados a respeito da existência da discriminação em relação aos pobres, negros, mulheres, nativos, dos gays etc. Procurei enfatizar isso no prefácio que fiz para o livro de Peter McLaren e Ramin Farahmandpur, *O que você precisa saber sobre pedagogia revolucionária na globalização*, publicado pela DPA em 2001. Para uma visão mais recente sobre Paulo Freire, inclusive vendo as possibilidades de ligação de sua pedagogia com o que convencionalmente chamamos de “pós-moderno”, o leitor pode ver minha tradução de Michael Peters, professor de filosofia da educação na Nova Zelândia: Peters, M. *Paulo Freire e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Fazia-se necessário — segundo tal concepção — romper com isso, “libertar o homem do povo” de seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a “conscientização do homem” brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política.

Segundo tal ideário freireano, a educação e a escola colaboravam com a situação de mutismo do povo. A escola oficial, além de autoritária, estaria a serviço de uma estrutura burocratizada e anacrônica incapaz de colocar-se “ao lado dos oprimidos”. Como os escolanovistas dos anos de 1930, e principalmente da década de 1950, e também de acordo com as teses do nacionalismo-desenvolvimentista do ISEB, os primeiros textos de Paulo Freire criticavam a “educação verbalista” o “ensino baseado na memorização”, o “bacharelismo” (a idéia de se educar em vista dos ideais das elites, que queriam o diploma, “o papel”, para o exercício de atividades oratórias e burocráticas), e pregava uma “educação voltada para a vida”, para os problemas circunstanciais (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 122).

Procurando se identificar com os “oprimidos” — aqueles que “não têm voz na sociedade”, mas “também produzem cultura” — o ideário de Paulo Freire buscava uma educação comprometida com os problemas da comunidade, o local onde se efetivava a “vida do povo”. A *comunidade* permaneceu, então, como ponto de partida e ponto de chegada. Daí as teses do ensino regionalizado, comunitário, ligado aos costumes e à cultura do local de vida da população a ser educada (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, pp. 122).

O progresso — a industrialização e a urbanização —, segundo Paulo Freire, trouxe a preocupação com as populações migrantes, as levas de camponeses que deixavam suas terras e migravam para as cidades e que ficavam à mercê da demagogia dos políticos e da “manipulação dos meios de comunicação de massas”. Contra essa “manipulação”, tal reflexão freireana propôs a “desalienação do povo”, através da instauração de uma “pedagogia do diálogo”, que deveria se basear na horizontalidade entre educador e educando. Deveria ser o “diálogo amoroso” — que é o encontro de “homens que se amam e que desejam transformar o mundo”. Tal diálogo deveria partir das situações vividas pelo educando na sua comunidade. Depois, deveria aprofundar-se nessas situações vividas “problematizando-as”, obrigando assim os educandos a alcançarem uma “visão crítica” de suas realidades. Todo esse processo recebeu uma denominação que empolgou os educadores de esquerda dos anos sessenta: *conscientização* (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 123).

Paulo Freire classificou a educação convencional como “bancária”, uma

educação calcada numa "ideologia de opressão" que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor.

A "educação bancária" foi resumida por Freire em vários de seus livros.<sup>81</sup> Aqui, lembro de dez itens que Freire usou para caracterizá-la.

1. O professor ensina, os alunos são ensinados.
2. O professor sabe tudo, os estudantes nada sabem.
3. O professor pensa, e pensa pelos estudantes.
4. O professor fala e os estudantes escutam.
5. O professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados.
6. O professor escolhe, impõe sua opção, os alunos se submetem.
7. O professor trabalha e os alunos têm a ilusão de trabalhar graças à ação do professor.
8. O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos — que não são consultados — se adaptam.
9. O professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos.
10. O professor é sujeito do processo de formação, os alunos são simples objetos. (cf. Freire, 1974; cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 123).

O ideário freireano insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador "humanista revolucionário", "ombreado com os oprimidos", deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do "homem novo". Essa educação, ao contrário da "educação bancária", deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da "consciência ingênua" para a "consciência crítica". A idéia básica, ao ser posta em passos pedagógico-didáticos, poderia ser formulada como segue.

Num primeiro momento (primeiro passo = pesquisa) caberia ao educador viver em conjunto com os educandos, tomando contato com a sua vida comunitária. Desde o início do processo pedagógico, portanto, "não existe aquele que sabe tudo, e ensina, e aquele que nada sabe, e é ensinado"; o que existe é o "educador-educando", que convive e aprende a vida e os problemas da comunidade do "educando-educador". Nesse processo, o educador-educando recolheria da vida real dos educandos-educadores os "temas geradores", os assuntos-chaves que circulam na comunidade e que sensibilizam seus habitantes.

O segundo momento (segundo passo = temas geradores) se responsabilizaria pela formação dos "círculos de cultura", o grupo onde se

---

<sup>81</sup> Pode-se encontrar farto material de Paulo Freire e sobre Paulo Freire devidamente organizados no livro: *Paulo Freire - uma biobibliografia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, UNESCO e Cortez, 1996.

reuniria para um "diálogo amoroso", humilde, horizontal, educador-educando e educandos-educadores. O *método* desta pedagogia, que alguns chamaram de método "dialógico", implicaria o relato dos participantes a respeito de suas experiências de vida. Ao "animador" do "círculo de cultura" caberia resgatar do processo de diálogo os temas geradores, já previamente "sentidos" em dias anteriores, quando da integração do educador-educando na comunidade.

Em seguida, o terceiro momento (terceiro passo = problematização), implicaria a aceitação da idéia segundo a qual "ninguém educa ninguém", e também ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam "em comunhão", "mediatizados pelo mundo". Assim, educador-educando e educandos-educadores, levando em conta os temas geradores, se problematizariam, problematizariam o mundo em que vivem e, transformando o que não era até então problema, mas mero incômodo, em verdadeiro problema, sentiriam o desafio da realidade. Assim, escreveu Paulo Freire, os homens e mulheres estariam percebendo como "estão sendo no mundo *com que e em que se acham*".

Através da problematização, educador-educando e educandos-educadores poderiam fixar o ponto de partida para a "conscientização" (quarto passo: conscientização). Em um primeiro instante, o educador-educando pode problematizar a visão de mundo dos educandos-educadores, o que seria o germinar do "pensar crítico", do "desvelamento da realidade". Mas não bastaria isso. Seria necessário, disse Paulo Freire, para que a efetivação da conscientização, a ação social transformadora (quinto passo: ação social). A educação como conscientização seria, assim, "práxis social" de "libertação de todos os homens da opressão". O ato de desvelamento só se efetivaria por completo quanto educador-educando e educandos-educadores, juntos, conseguissem se engajar em um processo de transformação social (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 124-126).<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Para um maior aprofundamento na filosofia da educação de Paulo Freire e uma comparação com Herbart, Dewey e as tendências pós-modernas, ver: Ghiraldelli Jr., P. *O que você precisa saber em Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000a. E também: Ghiraldelli Jr., P. *O que você precisa saber em Didática e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro, DPA, 2000b.

## 7. O Regime Militar (1964-1985)

A Ditadura Militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango) e teve seu fim com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985.<sup>83</sup>

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem devida qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Penso que só uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar.

A Ditadura Militar, paulatinamente, se desgarrou das forças sociais que proporcionaram o golpe de 1964 — de fato, houve apoio civil ao golpe, em especial setores médios que, no clima da época, temiam o “comunismo de Jango e Brizola”<sup>84</sup> — e passou a governar o país através

---

<sup>83</sup> Tancredo Neves veio do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), da sua ala mais conservadora. José Sarney veio do Partido da Frente Liberal (PFL). Estiveram em campos opostos, mas ambos sempre foram políticos conciliadores. Tancredo veio do getulismo, enquanto que Sarney veio da UDN (braço civil do Golpe Militar de 1964), da ARENA (partido situacionista durante a Ditadura Militar) e do PDS (partido herdeiro da ARENA, após reforma partidária ainda no período do regime militar). O leitor pode ver, portanto, que o fim da Ditadura Militar não implicou em uma saída não negociada, de ruptura, mas em uma saída que manteve no governo muitos dos quadros da Ditadura Militar. Para uma visão de conjunto das relações políticas e das alterações educacionais no período de transição do regime militar para a democratização, o leitor pode consultar: Cunha, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo; FLASCO, EDUFF, Cortez, 1991.

<sup>84</sup> Leonel Brizola era cunhado de João Goulart. Pertencia, como Jango, ao PTB, levando adiante a bandeira do “populismo de esquerda”. Brizola era mais eloquente que Jango e, não raro, dava a impressão de influenciar o Presidente mais do que os setores conservadores gostariam e mais do que ele mesmo, Brizola, realmente podia fazer. Nem Brizola nem Jango eram comunistas. Nunca foram. Mas os setores conservadores os acusaram de querer implantar uma “República Sindicalista” no Brasil, um regime comunista ou, como se dizia na época, “pró-soviético”. Além disso, nos anos sessenta, por uma série de razões, a inflação disparou e, com a crise econômica, ficou fácil para os setores conservadores influenciarem os setores médios da população a se mobilizarem em passeatas contra as organizações de trabalhadores e os comícios promovidos pelo governo Jango. Eis aí o clima dos últimos dias da democracia de 1946-1964.

Assim, em um primeiro momento, o regime militar instaurado em 1964 contou com apoio civil, ou seja, com lideranças da UDN e outros partidos. Mais tarde,



de uma tecnoburocracia que, em certos momentos, não satisfazia interesses de nenhum setor social amplo.

Um exemplo claro deste descompasso crescente entre os governantes diretos e os próprios interesses das elites pode ser observado, em especial, na política educacional da Ditadura e mais propriamente nas reformas do ensino universitário (Lei 5.540/68) e do ensino médio (Lei 5.692/71). Voltemos nossos olhos à questão dessa legislação.

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (“os acordos MEC-USAID”), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia americana e do *American Way of Life*. Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma declarada em tom “científico” pelo ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), uma entidade conservadora que fazia frente ao tipo de posicionamento de esquerda do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), antes de 1964 (cf. Ghiraldelli Jr, 1990, p. 168).

O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do terceiro grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a “agitação estudantil” (vivia-se, realmente, uma movimentação mundial, em geral comandada pelos jovens, tanto no mundo ocidental quanto no leste) daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 168). O ministro Campos acreditava que o engajamento político dos estudantes dos anos sessenta era devido ao fato de estudarem em cursos que os deixava livres demais — e ele insistiu nisso durante anos,

---

principalmente a partir de 1968, o grupo militar do regime cassou os direitos políticos de várias dessas lideranças que apoiaram o golpe, concentrando o poder na Escola Superior de Guerra, e evitando cada vez mais o florescimento do jogo político, fosse ele desenvolvido pelas lideranças à direita e à esquerda. O que se queria quebrar era, sem dúvida, o populismo dos anos quarenta e cinquenta. Os militares que vieram com 1964 tinham uma idéia de que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário, era simplesmente um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas.

mesmo que o movimento estudantil estivesse se dando no mundo todo, sob regimes escolares os mais diferentes possíveis.

O ensino médio, segundo Campos, deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites. Além do mais, o ensino secundário deveria perder suas características de educação “propriamente humanista” e ganhar conteúdos com elementos práticos. Todavia, aqui, não se tratava nem um pouco dos ideais do movimento da educação nova de tornar a escola um ambiente direcionado à vida, em um sentido amplo do termo, como os escolanovistas democráticos pregaram. Ao contrário, advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 169).

O sistema educacional, guiado por um princípio maior que chegou a ser enunciado claramente por alguns dos generais-presidentes, deveria, então, “não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas”. E todo o aparato repressivo, montado pelos integrantes do pacto político autoritário<sup>85</sup> que comandou o país na época, passou também a servir para colaborar com a centralização das decisões nas diversas áreas ministeriais, em especial na educação. De fato, foram de órgãos centralizados e fechados — até mesmo para as elites — que brotaram as diretrizes legislativas consubstanciadas nas Leis 5.692/71 e 5.540/68.

Observando as evoluções e involuções políticas dos 21 anos de Ditadura Militar, exponho o período em três etapas. Uma primeira etapa corresponde aos anos dos governos dos generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1969); uma segunda etapa abrange o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici (1970-1974); finalmente o terceiro momento compreende os governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985).

As reformas do ensino foram elaboradas durante o primeiro período, implantadas praticamente no segundo (no caso da Lei 1692/71) e

---

<sup>85</sup> “Pacto político autoritário” foi uma expressão usada por vários analistas. Eles queriam dizer, com tal expressão, que parte das elites civis (industriais, banqueiros, grandes comerciantes etc.), deixaram de lado seus representantes políticos anteriores — os políticos de direita que representavam seus interesses antes de 1964, como, por exemplo, Carlos Lacerda — e aderiram à idéia de concordar com o planejamento dos militares, então acessorados por uma tecnoburocracia. Mais tarde, nos anos finais da Ditadura Militar, tal tecnoburocracia começou ela própria a “fazer política”. Uma vez em cargos executivos ou de organização, nomeados pelos militares, tais tecnocratas, não raro, na redemocratização que começou a partir de 1979 com a Anistia Política, se tornaram lideranças e passaram a formar uma “nova direita”, se elegendo como governadores, deputados etc. São dessa safra homens como, por exemplo, Paulo Salim Maluf e Delfin Netto. O próprio Roberto Campos, que já vinha de um período anterior, terminado o regime militar, conseguiu ser senador. Sobre a análise do “pacto político autoritário” o leitor pode ver as várias interpretações de Bresser Pereira: Pereira, L. C. B. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

evidenciadas como desastrosas no terceiro. Ao governo civil pós-Ditadura (Presidente José Sarney), restou apenas a triste herança de um sistema educacional destruído pela atrocidade de uma selva legislativa que, em parte, tornou determinados setores do ensino comprometidos com a ineficácia e a falta de direção até os dias atuais, no início do século XXI.

Como foi deixado transparecer nos parágrafos anteriores, a frustração gerada nas esquerdas, principalmente no movimento estudantil, com a aprovação da LDBEN (Lei 4.024/61), em grande parte foi responsável pela integração dos intelectuais jovens nos movimentos de educação popular (MEB, CPCs, MCP etc.) do início da década de 1960. Os golpistas de 1964 não esperaram o amanhecer do dia 1º de abril para iniciarem violenta repressão a tais movimentos.

A Ditadura Militar, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do "método Paulo Freire desideologizado". Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não estivesse ligado à idéia de tomada de consciência política a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justamente a clientela do MOBRAL.

A respeito do ensino propriamente escolar, o que se teve foi as Leis 5.692/71 e 5.540/68, que obtiveram respostas distintas da população.

A reforma universitária promovida pela 5.540/68 nunca foi aceita pelos setores não conservadores e não chegou a empolgar nem mesmo as parcelas da comunidade acadêmica simpáticas às inovações do governo ditatorial. Todavia, o contrário se deu com a reforma do ensino do que então se chamava primeiro e segundo graus (hoje o Ensino Fundamental e Médio) promovida pela Lei 5.692/71, que alterou a Lei 4.024/61. A 5.692/71 foi acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado que quiseram a concretização das determinações da nova legislação (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 171).

Creio que posso explicar tal descompasso na recepção das duas leis lembrando que a universidade tomou-se, rapidamente, um pólo de resistência ao regime ditatorial. Tal resistência se transformou em ação audaciosa quando, em 1968, várias faculdades foram tomadas pelos alunos que instalaram cursos-piloto, procurando estabelecer fórmulas de autogestão na condução administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino. O governo Costa e Silva percebeu que as medidas policiais não eram suficientes para conter a onda de protestos e, utilizando-se do raciocínio de promover reformas que se adiantam à organização da clientela realmente interessada em

mudanças, tratou de criar o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), instituído pelo Decreto 62.977 em 217/68 (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, 172).

O general Costa e Silva designou pessoalmente os membros do GTRU. O grupo formou-se com os nomes de significativos intelectuais, alguns deles, como, por exemplo, os três primeiros, conhecidos por deter especial formação filosófica, e outros que, mais tarde, continuaram a exercer importantes papéis na vida de nosso país: Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas, Newton Sucupira, Fernando Ribeiro do Vale, Fernando Bastos de Avila e João Paulo dos Reis Velloso. Foram nomeados também dois estudantes que, obviamente, se recusaram a participar.

É difícil saber até que ponto esses intelectuais decidiram algo de modo amadurecido, vindo de suas próprias idéias, pois todo um arcabouço de estudos, nesta época, já estava à disposição do GTRU, indicando o caminho a seguir. Ao dar início à preparação do documento que acabou fornecendo as bases do projeto de lei da reforma universitária, o GTRU contou com os seminários e fóruns realizados pelo IPES, com os estudos provindos do Relatório Atcon e pelo Relatório Meira Matos (cf. Ghiraldelli Jr, 1990, p.173).

Rudolph Atcon era membro da Agency for International Development (AID) e, em 1966, através de uma publicação do MEC, expôs em linhas gerais o que os acordos MEC-USAID sugeriam para reformulação e modernização da universidade brasileira. Em suma, de acordo com suas próprias palavras, fazia-se necessário “conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 173).

Meira Matos era coronel da Escola Superior de Guerra (ESG). Juntamente com os professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, o promotor Affonso Agapito da Veiga e o coronel-aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional, compôs a Comissão que deveria intervir na crise universitária e propor soluções. No geral, o que orientava o pensamento de tais pessoas era a Teoria Geral de Administração de Empresas (os livros de Taylor e Fayol ou os inspirados neles) aplicadas ao ensino, provindas dos relatórios dos técnicos da AID que, após 1964, passaram a transitar com desenvoltura pelos corredores palacianos ao lado da tecnoburocracia civil e militar brasileira (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 173). Com efeito, o GTRU não fugiu, em suas conclusões, das determinações elaboradas sob o espírito da Comissão Meira Mattos, do Relatório Atcon, dos documentos do IPES e, principalmente, dos acordos MEC-USAID. Encaminhou logo seu relatório geral a um grupo de ministros do general Costa e Silva (Delfim Netto, da Fazenda; Reis Velloso, do Planejamento;

Gama e Silva, da Justiça; Tarso Dutra, da Educação) e, em 7 de outubro de 1968, transformadas em Mensagem Presidencial, as conclusões do GTRU deram entrada na ordem do dia do Congresso Nacional.<sup>86</sup>

Em outubro de 1968, quando o projeto de reforma universitária chegou ao Congresso, a oposição consentida, reunida no MDB, estava solitária e impotente. De um lado, as esquerdas agiam mais no âmbito extraparlamentar do movimento estudantil, de outro, as grandes lideranças populistas que poderiam se opor à Ditadura Militar estavam paralisadas com o fechamento da Frente Ampla.<sup>87</sup>

Apesar do desempenho do deputado Mário Covas, líder do MDB na Câmara dos Deputados, no sentido de tentar denunciar que a reforma estava sendo enfiada “goela abaixo” do Parlamento, o projeto acabou passando não só com a aprovação dos situacionistas (maioria) como também da minoria emedebista que, neste episódio, funcionou de fato como “oposição consentida” do regime.

Mas, em última análise, o que o Congresso acabou aprovando? Ou, em outras palavras, o que significou, politicamente falando, a Lei 5.540/68? O ensino superior, no Brasil pré-1964, já significava, cada vez mais, a chance de alguns setores ascenderem socialmente e, de outros, a de não descerem com tanta velocidade. A reforma universitária, incluída nas Reformas de Base propostas no período janguista, direcionava-se no sentido de democratização do ensino superior. Seria uma forma de, na balança de ascendência e descendência social, talvez, diminuir a velocidade de queda de níveis de vida de determinados setores que, para se manterem, começaram a precisar de mais anos de escolarização. A reforma implantada pela Ditadura através da Lei 5.580/68 foi no sentido contrário do que, penso eu, seria a reforma janguista, apesar de dissimular suas intenções visando ao abafamento da crise estudantil que se aguçou naquele ano. Crise esta que, pelo menos em parte, espelhava justamente os desejos dos setores médios em democratizar o acesso à universidade.

A Lei 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina,

---

<sup>86</sup> Diferentemente da ditadura anterior, a do “Estado Novo”, a Ditadura Militar de 1964-1985 manteve o Congresso Nacional funcionando; com dois partidos, Aliança Renovadora Nacional, o partido situacionista, e MDB, o Movimento Democrático Brasileiro; tal Congresso elegia formava um colégio eleitoral para eleger o presidente, um general indicado pelo militares e referendado pelo partido majoritário, a ARENA, pois durante a ditadura os parlamentares menos comportados do MDB eram cassados, de modo que o governo sempre tinha maioria no colégio eleitoral.

<sup>87</sup> A Frente Ampla foi m movimento que reuniu líderes civis que participaram do Golpe de 1964 e líderes que foram derrubados pelo Golpe, e que então estavam organizando uma tentativa de volta do país à normalidade democrática. Inimigos históricos como Leonel Brizola e Carlos Lacerda se articulavam, então, para uma possível volta do país ao regime que permitisse eleições, ao menos. Mas a reação dos militares foi violenta. Com o AI-5 até mesmo Carlos Lacerda, no ano de 1968, foi preso.

instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o “problema dos excedentes” (aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas). Este “problema dos excedentes” — este era o jargão da época, na mobilização estudantil —, na verdade, ficou longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular. De fato, o problema da democratização do ensino superior foi equacionado pela Ditadura Militar com o incentivo à privatização do ensino — na década de 1970 o governo colaborou com a abertura de cursos de terceiro grau de duvidosa idoneidade moral. Aparentemente simples, tais medidas provocaram, ao longo dos anos, uma profunda alteração na vida universitária e na qualidade do ensino — o que vem ocorrendo até hoje, quando quadros formados por faculdades fracas, ou mesmo quadros fracos formados por faculdades públicas, começam agora a adquirir idade para administrar setores importantes do terceiro grau, até mesmo as coordenações de pós-graduação.

Antes da 5.540/68, o curso, e não o departamento, era o vínculo básico da universidade tanto para os professores como para os alunos. Em outras palavras, curso e departamento se identificavam, pois um professor de História da Arte, por exemplo, que lecionava no curso de História, pertencia ao departamento de História. Se ele lecionasse História da Arte em outro curso, por exemplo, na Licenciatura em Pedagogia, era naturalmente membro do departamento de Pedagogia. A departamentalização veio quebrar com uma possível união entre ensino e pesquisa. Os departamentos passaram a reunir professores-pesquisadores do que seria — mas que de fato não era — uma mesma área do conhecimento, destruindo as reuniões por afinidades teóricas e impondo uma aglomeração de cunho corporativista. Sob o espírito do modelo da universidade-como-empresa, explícito nos acordos MEC-USAID, que enfatizavam a “racionalidade, a eficiência e a produtividade”, criou-se um fantástico aumento da burocracia (uma estrutura burocrática para cada curso e uma rede de instâncias burocráticas para cada departamento) que inviabilizou quase que completamente a agilidade da vida universitária (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p 175). As verbas para a educação deixaram de ser canalizadas para o ensino, e voltaram-se para a manutenção da burocracia, o que até hoje é uma realidade perversa do ensino superior público.

A departamentalização criou, como queriam os técnicos da AID, a mentalidade empresarial dentro das escolas. O *slogan* “vista a camisa de sua empresa” passou a vigorar na universidade como “vista a camisa

de seu departamento"! Mas quem era (ou é<sup>88</sup>) "O departamento"? Na verdade, uma entidade fantasmagórica, em geral pouco democrática, que passou a espelhar, não raro, um grupo de professores que, mais interessados em "fazer carreira administrativa", usaram do poder de articulação que tinham com os colegas (poder este advindo de fatores exteriores ao rendimento acadêmico) para comandar os outros, ou os mais novos ou os que se dedicavam mais ao ensino e à pesquisa e não tinham tempo ou vocação para cargos administrativos.

Como no mundo empresarial, onde todo o treinamento de recursos humanos procura criar, na mentalidade dos funcionários, a identidade entre os interesses dos empregados e o interesse da empresa, a Universidade em nosso país, após a Lei 5.540/68, também incorporou esse espírito. Assim, o departamento, como uma agência autônoma e completamente arbitrária (sem rosto, ou melhor, com o rosto escondido do chamado "chefe do departamento"), passou a oferecer as disciplinas aos cursos. Então, necessidades puramente corporativas, vindas dos departamentos, acabaram provocando o inchaço dos currículos dos cursos, retirando do estudante o necessário horário livre para estudar (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 176). Horário livre, este, que Roberto Campos havia entendido, como já mencionei, não como elemento essencial para o estudo, mas como horário que propiciava o estudante ficar ao sabor de aventuras políticas.

Decorreu da departamentalização a matrícula por disciplina, o regime de créditos e a institucionalização do curso parcelado, completando uma estrutura pouco viável para um ensino universitário eficaz.

Os princípios de taylorização, presentes nas teorias de administração de empresas aninhadas nas cabeças dos teóricos das AID e de brasileiros responsáveis pela reforma universitária, sustentaram a introdução da sistemática do *parcelamento do trabalho* na universidade. A "racionalidade, eficiência e produtividade", desejadas em qualquer empresa — em função do que se introduziu o parcelamento do trabalho em consonância com o taylorismo<sup>89</sup> ou variantes —, foram exigidas da

---

<sup>88</sup> A LDBN atual, de 1996, possibilita às universidades o abandono do regime organizacional interno através de departamentos. Curiosamente, vários professores se recusam a isto, mesmo tendo, de certo modo, lido e compreendido a história da educação brasileira e, portanto, sabendo, perfeitamente, o quanto o regime departamental acou a universidade brasileira, impedindo o desenvolvimento da criatividade dos professores, cerceando os professores mais polêmicos e mais inteligentes, os que precisavam de liberdade para se articular através de afinidades teóricas, e não através da amarras burocráticas.

<sup>89</sup> Frederick Taylor nasceu em 1856 nos Estados Unidos. Publicou, entre outros, o clássico *Princípios de administração científica* (1911). Seus princípios visavam obter maior rendimento empresarial. Eram basicamente os seguintes. Princípio do planejamento: deve-se separar quem pensa de quem faz. Princípio do preparo: deve-se selecionar os melhores e treiná-los no execução de tarefas. Princípio do controle:

universidade, desconsiderando-se as especificidades da educação e das atividades de ensino e pesquisa em geral. A consequência disso foi a inevitável fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a "turma"<sup>90</sup> (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, 176).

Abordei aqui o período inicial da Ditadura Militar, os governos dos generais Castello Branco e Costa e Silva, bem como o encaminhamento da política educacional a respeito da reforma universitária. Mas, que foi planejado para o ensino básico e para a escola média?

Em 1966, num estudo com o título "Diagnóstico Preliminar da Educação", que serviu ao "Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social" do então ministro do Planejamento Roberto Campos, apareceram nitidamente orientações no sentido da introdução da profissionalização no ensino médio. Tais propósitos foram retirados dos estudos do IPES e endossados, depois, pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Na verdade, a instauração do ensino médio profissionalizante sempre foi o grande sonho dos intelectuais da UDN desde os anos de 1950 e, por que não dizer, também a panacéia de alguns liberais e pessoas de esquerda. A 5.692/71 veio justamente implementar a profissionalização para o ensino secundário.

A Lei 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em junho de 1970. O ministro da Educação da época, o coronel Jarbas Passarinho, escolheu os membros do grupo: padre José de Vasconcelos (presidente), Valmir Chagas (relator), Clélia Capanema, Eurídes Brito, Geraldo Bastos da Silva, Nise Pires, Magda Soares, Gildásio Asnado e Aderbal Jurema. O clima da época era radicalmente diferente do vivido no período anterior, quando da elaboração do projeto da Lei 5.540/68. O país passava pela época de euforia da classe média

---

verificar a adesão do trabalhador às diretrizes através de métodos rigorosos de supervisão. Princípio da execução: os diretores são responsáveis pela produção tanto quanto os operários. Princípio da exceção: os gerentes e administradores precisam focalizar sua atenção nos desvios de todo o processo de trabalho ou processo produtivo. Sobre a relação entre teorias empresarias e teorias educacionais o leitor pode investigar mais na Enciclopédia On Line de Filosofia da Educação: <http://www.educacao.pro.br/capitalhumano.htm>

<sup>90</sup> A burocratização da escola, seja ela em qualquer grau, foi um fenômeno estudado pela mente lúcida de Maurício Tragtenberg exatamente no período em que ele se iniciava no Brasil, no começo dos anos setenta. Assim, uma das melhores leituras sobre o assunto ainda é: Tragtenberg, M. A escola como organização complexa. In: Garcia, W (org.). *Educação brasileira: estrutura e funcionamento*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.



com o "milagre econômico"<sup>91</sup>, ao mesmo tempo que o presidente general Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar, prendendo, assassinando e torturando as lideranças de esquerda (ou mesmo os liberais mais contundentes) que ousavam promover protestos (sufocados) contra a Ditadura. Mas como se chegou a isto?

O regime instaurado em 1964 superou todas as expectativas de duração e de exacerbação do autoritarismo. Até mesmo para um pensamento conservador como o de Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaide) os descaminhos da "Revolução de 64" foram inaceitáveis. Em *Uma Experiência Reacionária*, texto do significativo ano de 1968, Alceu diagnosticou o regime:

Feita por minorias civis e militares, (a Revolução de 1964) deixou de lado completamente dois elementos capitais e dinâmicos das elites e das massas: os estudantes e os operários. Ora, sem mocidade e sem povo, toda revolução está fadada a transformar-se numa usurpação e numa tirania sectária, de grupo, de classe, ou de ditadura pessoal, sem capacidade de amálgama e de estabilização (apud Ghiradelli Jr., 1990, pp. 177-178).

De fato, no final do ano de 1968 o governo decretou o Ato Institucional número 5 (AI-5), que tornou o regime mais fechado. Na história do país é difícil encontrarmos peça legislativa mais antidemocrática e desrespeitosa à cidadania que o AI-5, assinado pelo general Costa e Silva e por seus ministros simpáticos às medidas de extrema-direita, como Gama e Silva, Lira Tavares, Delfim Netto, Mário Andreazza, Jarbas

---

<sup>91</sup> Entre 1969 e 1973 nosso país passou pela época do "milagre econômico". Tratava-se de uma combinação de taxas baixas de inflação com crescimento econômico.

Como isto foi feito? O país tomou empréstimos no exterior e, além disso, conseguiu que algum capital estrangeiro se dirigisse para cá, senão de modo estrutural, pelo menos conjuntural. Houve o crescimento do comércio exterior, uma vez que a importação de certos produtos se tornou necessário para sustentar o crescimento econômico. Nossa exportação também cresceu. O Estado brasileiro passou a arrecadar mais tributos, inclusive pela melhoria da eficácia de seu sistema de arrecadação, e isso diminuiu o déficit público e a inflação.

Mas é claro que tal política nos levou à dependência em relação ao capital estrangeiro, dado que o país ficou mais dependente de produtos importados. A concentração de renda cresceu, e os salários dos trabalhadores menos qualificados foram achatados, havendo uma distância salarial entre os menos qualificados e os mais qualificados em todas as áreas. Mas mesmo com a diminuição da renda dessa camada menos preparada e maior, o número de empregos era grande, e então isso possibilitou um certo alívio social. Aparentemente, ou seja, pensado a curto prazo, como em geral a maioria da população em países jovens pensa, sentíamos que vivíamos bem. É claro que em um período assim, a propaganda governamental dizendo que o Brasil ia bem, cresceu, e também teve um peso no amortecimento da crítica social.

Passarinho e outros, e também por elementos conservadores que, mais tarde, vieram a posar como liberais como o caso de Hélio Beltrão, Magalhães Pinto etc.

A letra do aparato "legal" autoritário invocava a necessidade imperiosa de adoção de medidas que pudessem pôr a "Revolução de 64" em condições de enfrentamento da "subversão e da guerra revolucionária" (estaria havendo no país, segundo a Ditadura, um movimento amplo de insurreição, o que era nítido exagero). Assim, a própria Constituição de 1967, fruto da Ditadura, foi praticamente posta de lado pelos artigos do AI-5 que permitiram ao Executivo decretar recesso no Congresso Nacional, nas Assembléias Legislativas e nas Câmaras de Vereadores; que atribuíram ao Poder Executivo a capacidade de legislar durante o recesso do Legislativo; que permitiram com base na observação do Conselho de Segurança Nacional, a suspensão dos direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e a cassação de qualquer mandato eletivo. O AI-5 suspendeu as garantias constitucionais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos beneficiados com esses direitos. Segundo o AI-5, o Presidente da República poderia, ainda, confiscar os bens daqueles que, segundo investigação governamental, tivessem enriquecido ilegalmente. O povo brasileiro tornou-se de um dia para o outro, *culpado*, sem no entanto saber que crime cometera.

O Decreto-lei 477 estendeu a repressão e o terror governamental às redes de ensino. O artigo primeiro desse Decreto denominou "infração disciplinar" de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular, o "aliciamento e incitamento à greve"; o "atentado contra pessoas, bens ou prédios"; os "atos destinados à organização de movimentos subversivos"; a confecção ou simplesmente a distribuição ou a retenção de "material subversivo"; o seqüestro; o uso do recinto escolar para "fins de subversão". A punição, após processo sumário, consistiu na demissão e proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos. O processo sumário, que oficializou a delação e o terrorismo em cada unidade, consistia na delegação do poder ao dirigente da unidade de conferir poderes a qualquer funcionário do estabelecimento para num prazo de 20 dias apurar as infrações e comunicar os superiores para a instalação do Inquérito Policial Militar (os IPMs) (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 178-179).

Ao lado desse aparato legislativo que realmente promoveu atrocidades e infelicitou a vida de muitos bons professores, que ficaram desempregados e exilados em seu próprio país, o destino reservou à nação mais um drama: o ataque cardíaco do Presidente general Costa e Silva.

Em agosto de 1969, a doença do general Costa e Silva proporcionou a

abertura da luta pela Presidência entre os grupos dirigentes, ou melhor, no interior já do núcleo do grupo de generais que estavam de prontidão em favor do que chamavam de "Segurança Nacional". Segundo o texto constitucional de 1967 o governo deveria ficar sob a direção de Pedro Aleixo, que era o vice-presidente da República. Todavia, Pedro Aleixo, por não ter concordado com a edição do AI-5, tornou-se inaceitável pelos militares da "linha dura". O país passou a ser governado pela Junta Militar (ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica). Finalmente, depois de arranjos, um colégio de 104 generais optou pelo nome do general Emílio Garrastazu Médici para a Presidência da República. Consumou-se, então, o que vários historiadores vieram a chamar de "o golpe dentro do golpe", ou seja, os generais estavam, então, sozinhos no comando de nosso país (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 179).

Desde a doença do general Costa e Silva, a ditadura assumiu ares completamente tétricos e misteriosos. Quem governava era, realmente, uma entidade que se autodenominava Sistema, representada pela letra S, maiúscula. Era a centralização de decisões dentro do próprio seio das Forças Armadas. O Serviço Nacional de Informação (SNI) passou a estender seus tentáculos por todas as instituições, confirmando que a Segurança Nacional era, realmente, a segurança pessoal dos militares e tecnocratas dirigentes.

Os dois primeiros governos da Ditadura Militar introduziram mudanças significativas no âmbito das relações de trabalho. Inaugurou-se uma nova política salarial, pela qual a repressão às greves, a proibição da negociação coletiva, a suspensão do regime de estabilidade no emprego foram utilizadas a fim de combater a inflação. Ou seja, o combate aos surtos inflacionários se fez basicamente com o arrocho salarial do operariado.

Fazendo baixar sobre o mundo do trabalho a tão desejada (pelos empresários) "paz social", o governo permitiu liberdade ao patronato para impor maior subordinação do trabalhador à empresa e elevar as taxas de lucro. Além disso, o governo inaugurou uma política de contenção de créditos e de incentivo à racionalização dos investimentos empresariais, prejudicando as pequenas empresas e favorecendo as grandes, promovendo assim a concentração do capital.

A partir de 1968, o governo passou a desencadear uma política liberal de crédito. A economia nacional, após vários anos submetida à recessão com o desemprego campeante, com baixa capacidade produtiva e mão-de-obra barata, foi facilmente mobilizada. As indústrias concentraram-se na produção de bens-de-consumo típicos das camadas de renda mais elevadas, camadas estas que aderiram fantasticamente ao consumismo desenfreado, o que possibilitou um repentino crescimento econômico.

Viveu-se então o "milagre brasileiro".<sup>92</sup>

Mas após 1972 o "milagre" começou a mostrar sua verdadeira face. A baixa qualidade da mão-de-obra, a criação de um mercado centrado no consumo dos setores sociais mais ricos, os limites tecnológicos da indústria e as vicissitudes do mercado mundial que acabaram impondo restrições à economia brasileira voltada para a exportação, enfim, tudo isto compôs um quadro de dificuldades para a economia brasileira. Começou a derrocada do "milagre econômico" e o início de uma crítica social contra a tecnocracia da Ditadura.

Com efeito, as tentativas de implantação da nova LDB (Lei 5.692/71) se deram justamente nos anos de maior repressão do regime e, além disso no período da euforia dos setores médios da população com o "milagre econômico". Os professores, suscetíveis à propaganda governamental em épocas de crescimento econômico e, além do mais, encantados pelas marcas fluidas de inovação contidas na Lei, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implantação da Lei 5.692/71. De certo modo, muitos professores acreditaram na idéia de que teríamos que ter mesmo um ensino completamente profissionalizante no segundo grau.

Entre a instalação do Grupo de Trabalho (junho de 1970) até a edição da Lei 5.692/71 (agosto de 1971) a tarefa do Congresso Nacional no acompanhamento do documento que se transformaria em LDB para o ensino de Primeiro e Segundo Graus, resumiu-se em dispensáveis atos pouco conseqüentes. O grau de decoratividade do Parlamento neste período ficou acentuado devido ao endurecimento do regime militar, e o crivo do Congresso Nacional sobre o projeto de LDB pautou-se por emendas inócuas e até mesmo alheias ao assunto (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 180-181).

A LDBEN de 1961 permaneceu treze anos no Congresso e nasceu velha. A LDB de 1971, por sua vez, não chegou a ter um parto com os devidos cuidados; assim, sem que o Congresso pudesse modificá-la, ela veio à luz sem discussão, tanto que não sofreu nenhum veto presidencial.

A Lei 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/61. A Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos "fins da educação" da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". Todavia, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/71 refletiu os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação

---

<sup>92</sup> Vide nota anterior.

de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal.

Na Lei 5.692/71 os anteriores curso primário e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de Primeiro Grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. O objetivo desse grau do ensino foi redigido assim: "o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos". A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias do "núcleo comum do 1º grau" (1º e 2º graus passaram a ter disciplinas do "núcleo comum", obrigatórias, e "uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais"). O Conselho Federal de Educação fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais etc., e colocando no lugar "Comunicação e Expressão", "Estudos Sociais" e "Ciências".<sup>93</sup>

O Segundo Grau, por sua vez tornou-se integralmente profissionalizante. O CFE, através do parecer 45/72 relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. Mais tarde essas habilitações subiram para 158. Em certos casos o CFE chegou a prever várias habilitações para um mesmo setor de atividades. O elenco de habilitações chegou efetivamente ao impensável por uma mente sábia. As escolas poderiam montar um 2º grau com habilitações em "Carne e Derivados", ou em "Cervejaria e Refrigerantes", ou "Leite e Derivados". É óbvio que os colégios particulares (e não podemos esquecer que os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE) souberam desconsiderar toda essa parafernália "profissionalizante". As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, 182).

Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Como formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas

---

<sup>93</sup> Ao se modificar as disciplinas, apareceu a questão óbvia: quem seriam seus professores? As soluções encontradas foram as mais esquisitas: os velhos professores tiveram direito às novas disciplinas, embora, ao mesmo tempo, tenha surgido as "licenciaturas curtas", capazes de formar professores para o que havia sido até então o antigo ciclo ginásial.

habilitações elencadas pelo CFE? E mesmo que isso fosse possível, qual a razão de preparar técnicos para economias regionais facilmente saturáveis e, além disso, sujeitas à anarquia do mercado de trabalho moderno que solicita, periodicamente, profissionais com habilidades pouco previsíveis?<sup>94</sup> (naquela época, por exemplo, o CFE não colocou no rol das habilitações o técnico em programação de computadores, que, pouquíssimo tempo depois, foi solicitado pelo mercado, sendo que cursinhos particulares, rapidamente, resolveram o problema do mercado.)

Mas o equívoco maior da Lei 5.692/71 não foi ainda trazido à tona. Tendo transformado todo o 2º grau em profissionalizante acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o terceiro grau. Foi, talvez, um dos mais sérios golpes na política de formação de professores, pelo menos até nossos dias, quando, agora, na entrada do século XXI, temos optado pela instalação de situações ainda piores. Voltaremos a esse assunto mais adiante, sobre formação de professores, ao comentarmos a LDBN atual, de 1996.

A Ditadura fracassou no seu projeto educacional em todos os sentidos. Em 1986, o governo do general Figueiredo, com apenas um ato de caneta, colocou no túmulo a profissionalização obrigatória do ensino do 2º grau. Não matou, apenas sepultou algo que já estava morto. Toda a tecnocracia que durante os anos anteriores falava com arrogância sobre as possibilidades que o governo militar criara com o ensino profissionalizante, cabisbaixa, afastou-se do enterro sem ao menos mandar uma coroa de flores. Os professores que apoiaram a profissionalização (para os outros, mas não para seus filhos), também não se lembraram do enterro.

Pela Lei 7.044/82 a “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O Segundo Grau se livrou da profissionalização obrigatória mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no túmulo a profissionalização, praticamente descaracterizou, de uma vez, o já conturbado Segundo Grau (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 183-186).

---

<sup>94</sup> O leitor pode ver estudos em que alguns teóricos perceberam os problemas da legislação já no momento mesmo de sua implantação. Por exemplo, em um texto de Zaia Brandão, fruto de tece acadêmica de 1973, tais críticas que levanto acima foram apontadas na época: Brandão, Z. O ensino de Segundo Grau e a profissionalização. In: Garcia, W. *Educação brasileiro: estrutura e funcionamento*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

## 7.1 Leituras em Educação Durante a Ditadura Militar

Pode-se pensar, à primeira vista, que em um regime de força um país venha a carecer de livros. Não, em um regime de força um país nem sempre fica sem muitas leituras, o problema é que as leituras, com ou sem censura, são produzidas e lidas sob horizontes estreitos.

No Brasil da Ditadura Militar se leu e se escreveu muito sobre pedagogia. Mas o *crivo político* filtrava em excesso a visão de todos e, assim, ou tivemos uma literatura que queria se ver livre de “identificações ideológicas” (quando isso era dito pela direita, significava: uma literatura “objetiva” sobre educação) ou, ao contrário, no extremo oposto, uma literatura que só considerava válido um pensamento educacional se estivesse “politicamente engajado” e, muitas vezes, só “científico” se posicionado ao lado do socialismo ou, mais exatamente, do marxismo — um específico tipo de marxismo que vinha da Guerra Fria, passava pelo movimento do Eurocomunismo<sup>95</sup> e, enfim, quando da queda do Muro de Berlim e do esfacelamento do regime soviético, chegou a algo que já não se sabia mais o que era — nem os marxistas, principalmente os mais militantes, sabiam que rumo tomar. Afinal, a Ditadura Militar durou mais de duas décadas, tempo suficiente para criar toda uma geração de professores de vários níveis de ensino, com a lembrança do acréscimo do número de professores universitários, que haviam lido muita coisa, escrito teses, mas que nunca tinham, de fato, experimentado o voto, a escolha de representantes, a decepção com representantes escolhidos, a participação na vida democrática e, enfim, a *vida adulta* que a democracia exige dos que estão sob tal regime.

Mas, é claro, o que falei acima valeu mais para os anos finais da Ditadura Militar. Se computarmos todos os vinte e um anos do regime, temos até de concordar que houve uma diversidade muito grande levando em conta que vivíamos sob censura e auto-censura, esta última, consciente e semi-consciente.

---

<sup>95</sup> Uma boa parte dos partidos comunistas do mundo eram atrelados à União Soviética. Mas alguns partidos comunistas romperam com este atrelamento. O Eurocomunismo ganhou força principalmente nos anos setenta e oitenta quando os partidos comunistas da Itália e França, principalmente, ganharam prestígio em seus respectivos países e começaram a obter sucesso eleitoral. Pensava-se, então, em uma terceira via entre a social-democracia atrelada ao capitalismo e o comunismo soviético ditatorial, que seria um comunismo que chegaria ao poder pelo voto, e faria reformas mais profundas que a social democracia poderia fazer. O Eurocomunismo se mostrou frágil quando, com a Queda do Muro de Berlim e com o colapso na União Soviética (URSS), muito eurocomunistas não conseguiram mais manter um discurso cativante, pois toda e qualquer forma de comunismo, e até mesmo de socialismo democrático, passou a ser desprestigiada, principalmente entre os europeus, quando finalmente veio à tona, de modo mais claro, para todos, as atrocidades das ditaduras comunistas. O Eurocomunismo não se sustentou diante do “fim do comunismo”.

O que ofereço a seguir é uma visão geral de alguns livros (e textos) que conquistaram parcela do professorado ou que, em alguns poucos casos, mesmo não tendo sido muito lidos, foram importantes na medida em que marcaram a visão e o discurso de determinados grupos que, a partir daí, geraram movimentos a favor ou contra determinadas políticas educacionais e/ou posturas teóricas no campo educacional. Além disso, cito também alguns livros que, por terem sido infrutíferos, mostraram o quanto estiveram perto de situações frutíferas.

E acrescento aqui que, depois que o nosso sistema de pós-graduação começou a crescer, até chegar ao ponto de termos, hoje, no começo do século XXI, mais de quarenta programas de pós-graduação em educação funcionando no país, nem sempre um livro na área pedagógica precisa vender muito ou ser muito referenciado para que alguns o tomem por importante. Um livro pode servir de base durante anos e anos de produção de teses que irão comandar políticas educacionais setoriais, trabalhos em sala de aula, reflexões de pesquisas etc., e no entanto não ser um *best seller* na área pedagógica e, muito menos, ser um bom livro. Evitarei comentar aqueles autores e livros que foram muito citados mas que, concomitante e sabidamente, assim o foram não pela qualidade de convencimento de seus textos, mas sim pelo fato de que seus autores foram muitos citados porque impuseram tal bibliografia na medida em que coordenaram durante muito tempo algum programa de pós-graduação com determinada influência regional, ou porque o autor esteve em um cargo governamental propício e assim por diante. Ou seja, entre o *saber* e o *poder-que-gera-um-pretensio-saber*, minha escolha aqui fica com o primeiro. Assim, contento-me aqui em expor uma perspectiva subjetiva, *minha mesmo*, a respeito da importância dos textos em educação, associada a alguma objetividade dada por informações tais como o número de edições, a acolhida de determinados setores através das citações e, enfim, a experiência minha em mais de vinte e cinco anos de magistério em todos os níveis do ensino, o que me permitiu *sentir* quais os livros deram rumos ao professorado, a pesquisadores e a políticos e quais pareceram poder dar, mas não deram. Por fim e, talvez, de modo decisivo, a importância dos textos aqui mencionados está, segundo minha escolha, no poder de convencimento intelectual que tais textos exerceram nos pares dos autores. Aliás, a citação quase que obrigatória de determinadas obras, em dissertações e teses em educação, por conta de que seus autores ocuparam coordenações de pós-graduação, gerou de fato uma artificialidade incrível na visão de certos mestrados e doutorandos.<sup>96</sup> E

---

<sup>96</sup> Aliás, este é um fenômeno que deveria de ser estudado: o fato de autores que escreveram pouco e, não raro, escreveram artigos não muito representativos, terem se tornado, por conta de dirigirem programas de pós-graduação, referências básicas na área de educação no Brasil (por um determinado tempo, alguns com mais



aqui pretendo, na medida do possível, jogar com minha experiência no magistério para tentar oferecer ao leitor o que me pareceu que foi o trajeto de leituras que uma boa parte de nós, interessados em educação, fizemos durante mais ou menos vinte anos.

---

sobrevida outros com menos), isso tomado regionalmente ou nacionalmente. De fato, tal característica brasileira, revela, muitas vezes, a artificialidade de determinados centros de produção de teses, que se baseiam mais nos artigos de quem está no poder local no momento do que nos livros clássicos. Uma pesquisa mais aprofundada no assunto talvez explique, pelo menos em parte, a razão do nosso país ter um volume grande de produção pedagógica e, ao mesmo tempo, poucas soluções concretas para seus problemas educacionais.

### **7.1.1 Piaget e o Futurismo<sup>97</sup> de Lauro de Oliveira Lima**

Entre o final da década de 1950 e meados dos anos de 1980, cresceu de maneira significativa o número de textos e publicações na área da educação inspirados no pensador suíço Jean Piaget (1896-1980). Escritos de Piaget foram traduzidos para o português e também surgiram traduções dos comentaristas estrangeiros e de pedagogos que buscaram aplicar as teorias da psicologia e da “epistemologia genética” deste pensador a campos específicos da educação. Neste âmbito menciono, entre outros, os livros *Didática psicológica* de Hans Aebli (seu livro começou a ser estudado no Brasil em meados da década de 1950) e *Piaget e a didática*, de 1974, de Amélia Domingues de Castro (cf. Aebli, s/d; Castro, 1974). E um dos melhores livros do período sobre o pensamento pedagógico de Piaget foi, não à toa, do próprio Piaget: *Psicologia e pedagogia*, de 1970.<sup>98</sup> Neste livro, Piaget analisou não só as tendências tradicionais (que ele lembrava que permaneciam vigentes nas escolas soviéticas) e escolanovistas, optando por estas últimas, dado que estas estavam mais de acordo com sua distribuição do desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente em fases, o que casava-se com a busca dos escolanovistas em compreender melhor os “interesses próprios” da criança para elaborarem os chamados métodos ativos em pedagogia (cf. Piaget, 1970).

Foi Lauro de Oliveira Lima, com uma série de publicações, um dos

---

<sup>97</sup> Devo este termo, para qualificar Lauro de Oliveira Lima, à minha primeira professora de Didática, quando da minha primeira graduação, em São Carlos, Haideé Semeguini, que me introduziu nas leituras de Piaget e que sabia como poucos o que de fato era trabalhar com didática. Fico triste em saber, hoje, que os alunos das licenciaturas acham as matérias pedagógica entediantes. A geração mais nova, optou pelos manuais classificatórios (como os textos de José Carlos Libâneo que, embora ajudem muitos professores, mantém o esquema do pensamento típico da escolástica dos velhos seminários, que insistiam em classificar tendências para, no final, apresentar a tendência “vencedora”), e não por uma discussão pedagógica teórica com vistas à prática, como Haideé sabia fazer.

<sup>98</sup> Sempre o melhor texto de um autor clássico é um texto clássico deste autor. No entanto, na área de educação, principalmente nos anos finais da Ditadura Militar, quando do crescimento do número de programas de pós-graduação, em geral acostumamos a ficar com os comentadores em detrimento dos clássicos. Este é, também, um tema a ser estudado: a forma com que os professores universitários mais jovens selecionam suas bibliografias para suas aulas. Não raro, mesmo dando um curso básico, os professores não escolhem os clássicos acompanhados de um manual (para ordenar as leituras) para os alunos estudarem, mas escolhem livros de seus orientadores ou daqueles que comandavam o programa de pós-graduação do qual ele foi aluno ou, não raro, escolhem suas próprias teses. Deste modo surge, então, o aluno que leu a tese do professor mas que não tem nem uma visão do conjunto da matéria — proporcionada por um bom manual — nem a iniciação nos autores que delimitara universalmente o assunto — os clássicos. Para uma crítica aos programas de pós-graduação o leitor pode ver: <http://www.filosofia.pro.br/textos/treze.htm>

primeiros dos que contribuíram de forma significativa para que o escolanovismo piagetiano fosse divulgado entre nós. Certamente, um dos livros mais importantes da produção de Lauro de Oliveira Lima foi *A escola secundária moderna*, que ganhou sua primeira edição em 1962 e chegou à décima edição em 1976.

A idéia central de *A escola secundária moderna* pautou-se por traduzir, para o plano dos procedimentos didáticos, as conclusões pedagógicas da teoria de Jean Piaget divulgadas pelo Centro Internacional de Epistemologia Genética (Genebra). Segundo o autor, o piagetianismo no Brasil — aquilo que ele chamava de “método psicogenético” — assentava-se, no Brasil, historicamente nas “técnicas propostas” pela “literatura pedagógica criada ou divulgada por Lourenço Filho e Anísio Teixeira”. Tratava-se, portanto, segundo Lauro de Oliveira Lima, de uma continuidade em relação ao “movimento da Educação Nova” e, ao mesmo tempo, de uma modificação, pois a teoria piagetiana colocava o procedimento do professor em graus maiores de cientificidade, segundo Lauro de Oliveira Lima (cf. Lima, 1976).

A teoria psicológica de Jean Piaget, que colocou nas mãos do professorado uma determinada interpretação do desenvolvimento da criança em fases cronológicas, ganhou uma razoável divulgação e praticamente conferiu um novo *status* de cientificidade às pesquisas pedagógicas e didáticas, e mesmo à profissão de educador. De certa forma, contribuiu para o campo educacional também no sentido de alimentar anseios de caráter corporativo. E aí tivemos os excessos: quem sabia o que Piaget falou a respeito da criança sabia pedagogia, quem não sabia nada de Piaget não poderia falar sobre o desenvolvimento da criança e, assim, não poderia falar de pedagogia. Exceto por esses excessos, a literatura piagetiana trouxe um ganho para a pedagogia no Brasil, que foi a manutenção do tema da pedagogia na atividade infantil, coisa que outras formulações pedagógicas descuidaram a ponto de deixar a criança como elemento da puericultura médica, e não da reflexão filosófico-pedagógica.

Os escritos de Lauro de Oliveira Lima, embora centrados na vertente pedagógica que chamamos de escolanovismo piagetiano, se desdobraram para o campo das técnicas didáticas, muitas vezes gerando um amálgama que ora beneficiava ora confundia o professor. Assim é que a *dinâmica de grupo*, defendida nos textos de Lauro de Oliveira Lima, era uma *técnica didática* com características gerais não tão diferentes das outras técnicas que serviram de base para formulações pedagógicas que vinham de teóricos neobehavioristas<sup>99</sup>,

---

<sup>99</sup> Deve-se sempre fazer uma grande diferença entre o behaviorismo em psicologia (com B. F. Skinner (1904-1990) e outros) e o behaviorismo em filosofia — como ele foi adotado pelo filósofo Quine. A confusão entre tais coisas tem levado a bons filósofos da educação no Brasil, ao não aceitarem o primeiro, não conseguirem ler e entender o

que, em princípio, poderíamos julgar como antagônicos às teorias de Piaget.

Nos anos de 1960 e 1970, o debate propriamente filosófico no campo educacional ficou reduzido, apesar do volume de teorias e pedagogias apresentadas. O debate Skinner *versus* Rogers ou Skinner *versus* Piaget centralizou as atenções do professorado.<sup>100</sup> Na medida em que a década de 1970 foi transcorrendo, os escritos em psicopedagogia foram se tornando menos filosóficos, mas técnicos, no sentido de menos abertos às dúvidas filosóficas e mais diretos a respeito do que se deveria fazer no termos da metodologia do ensino-aprendizagem. Em determinado momento este tipo de literatura pedagógica, com características bastante próprias, passou a ser adotada como *pedagogia oficial*, compondo a maior parte das bibliografias dos concursos públicos para o ingresso na carreira do magistério em diversos níveis (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 196-197).

O número de publicações no âmbito desse tipo de literatura pedagógica de caráter mais técnico chegou a ser volumoso e, em alguns momentos, suplantou as periódicas levas de publicações mais tipicamente escolanovistas. O livro *Tecnologia educacional — teorias da instrução*, de João Batista Araújo, constituiu-se num dos textos chaves da década de 1970, integrando a maior parte das bibliografias dos concursos públicos dessa época. Publicado em 1971, o livro chegou na sua quarta edição em 1976.

Invocando os princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” e, concomitantemente, embasado na ótica do “enfoque sistêmico”, este tipo de literatura pedagógica buscou provar sua superioridade científica sobre as teorias pedagógicas concorrentes. Para tal, apresentava-se enfatizando um quadro dicotômico a respeito das teorias educacionais: de um lado ficavam todas as outras teorias, fixadas como “não-científicas”, de outro lado ficava a pedagogia assentada nas técnicas psicopedagógicas e no “enfoque sistêmico”.

A idéia que se advogou é que as “velhas pedagogias”, dentro dos pares

---

segundo. Para uma noção do trabalho filosófico de Quine na educação e mais propriamente nas teorias educacionais, o leitor deve consultar: Ghiraldelli Jr, P. O que você precisa saber em didática e teorias educacionais. Rio de Janeiro: DPA, 2000b).

<sup>100</sup> Mais adiante, mostro como essa redução do campo pedagógico ao debate em psicologia aplicada voltou à cena de modo exagerado, com o cansativo debate Piaget *versus* Vygotsky. Digo cansativo debate porque, em geral, ao contrário da maneira que Dewey fazia psicologia, atrelada a uma filosofia da educação, estilo que Anísio Teixeira manteve, muitos dos interpretes brasileiros, desconhecedores da filosofia da educação, empobreceram o campo pedagógico ao não compreender a amplitude das noções de Piaget e de Vygotsky se fossem inseridas na discussão filosófica educacional do século XX. Falo sobre isso, mais adiante, analisando um texto de história da educação bastante lido entre os professores, no final do anos oitenta e início dos anos noventa, o livro de *História da educação* do italiano eurocomunista Mario Manacorda.

antinômicos postos a seguir, ficariam em segundo lugar. Vejam. Os pares antinômicos eram apresentados da seguinte forma: objetivos educacionais operacionais *versus* objetivos educacionais vagos; otimização de métodos *versus* uso acidental de métodos; avaliação formativo-somativa *versus* critérios não mensuráveis de avaliação; educação baseada em teorias da instrução *versus* educação baseada em preferências e experiências do educador; seqüência de ensino baseada em estratégias *versus* seqüência dependente do conteúdo e da tradição; análise de custos e efetividade *versus* desconsideração para com os custos etc. Segundo os tecnocratas governistas, os segundos termos das dicotomias eram características “das outras pedagogias” e do sistema de ensino pré-1964, enquanto os primeiros termos caracterizavam a nova pedagogia baseada nas teorias da instrução (cf. Araújo, 1976). Estas novas pedagogias baseadas nas teorias de instrução de Skinner, R. Mager, R. Gagné e similares compunham o adversário e ao mesmo tempo o parente próximo do piagetianismo da época, pois se por um lado o piagetianismo da época poderia ser contrário a isto, ele só podia se colocar no debate, quase que como uma filosofia da educação, na medida em que se opusesse e/ou se aliasse a tal literatura (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 197).

Nesse mesmo período, baseado em leituras piagetianas e nas então leituras sobre teoria da comunicação, Lauro de Oliveira Lima produziu alguns belos livros de utopia pedagógica mais ou menos despolitizados. Pode-se enquadrar nesta leva o livro *Mutações em educação segundo McLuhan*, que entre 1971 e 1976 alcançou nove edições, com mais de 95 mil livros vendidos. Em tal texto o piagetianismo de Lauro de Oliveira Lima foi integrado à moderna teoria de comunicação de massas e aos projetos futuristas extrapolados a partir das potencialidades educativas anunciadas por técnicas pedagógicas que não ficavam muito distantes do que diziam livros como o de João Araújo. O futuro da pedagogia, então, dependia menos de vontade política, de decisões filosóficas, de conflitos assumidos entre posições sociais e, sim, mais de opções por uma racionalidade tecnológica que até então não estaríamos dispostos a seguir por razões sabe-se lá qual.

Lauro acertou em muito sobre o futuro naquele livro. Não há quem tenha vivido a época e lido o pequeno livro e não concorde com ele que, hoje, trinta anos depois, o *futuro* chegou muito rápido — e com as inovações que ele intuía. Mas, talvez, Lauro tenha errado na medida em que pintou o futuro de modo muito ascético naquele pequeno livro. Sem luta política, nada conseguiríamos. Até hoje não conseguimos colocar os computadores e os terminais de informação à disposição de todos — nem mesmo a todos os universitários de instituições públicas — como ele achava que deveria acontecer “naturalmente”, apenas por conta das novas gerações perceberem o que era mais racional e o que não era

racional. Nesse aspecto, o traçado teórico de Lauro de Oliveira Lima, se mantinha interessante, mas já não era tão herdeiro, como ele mesmo dizia, do que pregou Anísio Teixeira e outros adeptos do escolanovismo.<sup>101</sup> Como Dewey entendia o que era a educação renovada, ela seria sempre algo *na* democracia e *para* a democracia. Estávamos, naquela época, assistindo “2001 - Uma Odisséia no Espaço”, de Kubrick — que Lauro elogiava — mas vivendo sob uma Ditadura que era um tapa-olhos contra qualquer professor jovem que quisesse saber realmente o que é uma ... odisséia.

---

### **7.1.2 Uma Escola Chamada "Summerhill"**

Os escritos de Lauro de Oliveira Lima foram a síntese de uma época. Dependendo do interesse com que pegássemos nas mãos um livro dele, poderíamos ver fases da infância adaptadas a uma didática de acordo com a "dinâmica de grupo" ou fases da infância articuladas a uma necessária didática com técnicas ligadas aos processos de auto-aprendizagem skinerianos, de aprendizagem através de estímulos e respostas, tão ao gosto dos livros mais comportamentalistas.

Na verdade, haviam piagetianos que advogavam uma pedagogia articulada aos planos de trabalho muito bem determinados, detalhistas, e vinculados ao que se chamava na época de "aceleração da aprendizagem". Havia piagetianos que menosprezavam técnicas de aceleração da aprendizagem e entendiam que Piaget via a criança como um ser com fases de amadurecimento intelectual, moral e afetivo que caminhavam mais espontaneamente, que deveriam ser mais respeitadas e que não se ganharia nada com qualquer tipo de pressão do sistema escolar sobre os alunos muito jovens. Essa faceta do piagetianismo casou-se, em alguns momentos, com o que, na época, chamávamos de pedagogias não-diretivas — um título que mais atrapalhou nosso entendimento do que ajudou. Pois, afinal, nunca as pedagogias não-diretivas propugnaram o que os que as criticaram disseram que elas propugnavam, ou seja, a deseducação.

No livro *A escola secundária moderna* de Lauro de Oliveira Lima, em um prefácio acrescentado após algumas edições, podia se perceber que o autor tentava abraçar as correntes da época, quase que para não perder a capacidade de ampliar seu público. Uma vez que o não-diretismo aparecia como casado com o piagetianismo em alguns livros estrangeiros, Lauro citou Carl Rogers no novo prefácio de *A escola secundária moderna*. Rogers foi lido no Brasil como um dos principais psicopedagogos advogados do não-diretismo.

Rogers ressuscitou o mesmo argumento contido em *Educação para uma civilização em mudança*, de Kilpatrick, um texto chave do escolanovismo dos anos vinte. Todavia, ele mudou o enfoque do texto em um sentido especial. O que havia no texto de Kilpatrick (com o qual Anísio Teixeira havia estudado, quando também fora aluno de Dewey no seu mestrado nos Estados Unidos, nos anos vinte) era a idéia de que todos os conhecimentos que convencionalmente a escola ensina estavam se tornando rapidamente obsoletos e que, cada vez mais, pela rapidez da evolução tecnológica, isso iria suceder. Mas nem Kilpatrick nem Dewey, com isto, autorizaram qualquer pedagogia ligada ao que então chamávamos de pedagogia não-diretiva, muito ao contrário. O escolanovismo de Kilpatrick-Dewey previa uma preparação do professor, da arquitetura escolar e dos estudantes para que reproduzissem situações de vida real, aprendessem a usar os métodos de pesquisa

para atuar na prática da vida real, resolvendo problemas reais de maneira científica e não mais por um jogo de sorte e azar. Então, para se aprender a ser um *cientista* na vida, os alunos de Dewey e Kilpatrick seriam alunos dirigidos e controlados pelo professor para aprenderem de fato tais métodos, os métodos de resolução de problemas. Mas para Rogers, todos os conhecimentos iriam “sair de moda dentro de dez anos”, e isso não era a mesma coisa que Kilpatrick dizia quando ele falava em uma “civilização em mudança”. Podia mudar muita coisa, pensavam os velhos escolanovistas, mas algo que não mudaria tanto era o método científico, sempre pronto para solucionar problemas, por mais novos e inusitados que fossem. Não era isso que Rogers pensava. Ele pensava que o que a escola ensinava, fosse o que fosse, não poderia secundarizar um objetivo maior da escola: fazer as crianças se sentirem muito bem. E então, ele tirou daí a inferência de que poderia teorizar sobre o não-diretívismo e associar a ele uma base vinda de suas conclusões em psicologia — uma psicologia que via na criança exposta às pressões escolares normais mais um fator negativo que positivo (cf. Rogers, 1971).

Mas as experiências práticas em relação ao não-diretívismo, que fizeram sucesso quando relatadas em livros, foram as experiências de A. S. Neill, da escola Summerhill, na Inglaterra. Tratava-se de uma escola-comunidade, onde as regras e as tarefas eram decididas pelos alunos, em assembléias.

Na década de 1970 o que então chamávamos de não-diretívismo foi amplamente divulgado, chegando mesmo a ganhar *status* junto ao professorado como uma pedagogia de oposição ao regime político, frente ao conjunto de regras, técnicas e preparação de reuniões impostos pela pedagogia governamental. Assim, o debate diretívismo *versus* não-diretívismo manifestava em relação ao trabalho didático a problemática do autoritarismo *versus* não-autoritarismo colocado na sociedade. Foi um péssimo dualismo, mas, enfim, o professorado viveu isso e leu livros de ambos os lados.

Os livros de A. S. Neill foram bem aceitos por parcela do professorado jovem. O livro *Liberdade sem medo* trouxe para o público brasileiro o relato da experiência da escola Summerhill, orientada no sentido da organização escolar autogestionária. Tal texto chegou à vigésima terceira edição nos anos oitenta. Um dos prefácios de *Liberdade sem medo*, escrito pelo filósofo Erich Fromm, um discípulo mais distante da Escola de Frankfurt, revelou a essência da proposta do não-diretívismo (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 198).

Fromm se insurgiu contra as críticas de autores norte-americanos conservadores aos princípios liberais em educação, principalmente aos princípios escolanovistas. Ou seja, o livro que chegou no Brasil trazia uma reação à reação conservadora contra Dewey nos Estados Unidos. A



reação conservadora contra Dewey havia começado no final da década de cinquenta. Os americanos conservadores contestaram a organização de ensino dos Estados Unidos, que comparada com a da União Soviética aparecia como uma organização que estaria desprivilegiando os conteúdos clássicos.<sup>102</sup> E tal crítica conservadora havia se iniciado quando da partida da corrida espacial entre russos e norte-americanos, pois os russos haviam saído na frente e, então, uma parcela da sociedade começou a culpar a escola americana, que teria seguido Dewey até então, pelo fato dos Estados Unidos não ter gerado os cérebros necessários para enfrentar o que seria a supremacia soviética no campo científico-tecnológico. Fromm, por sua vez, reagia a tal crítica a Dewey e a tudo que se havia feito no sentido de privilegiar a liberdade nas escolas; e Fromm dava esta resposta no contexto das revoltas de juventude da década de sessenta no mundo todo e, também, nos Estados Unidos (onde isso se misturava ao conflito entre negros e brancos e ao protesto dos jovens contra a Guerra do Vietnã). Então, Fromm retomou os princípios liberais e escolanovistas e acusou os métodos soviéticos de antiquados e autoritários. Fromm estava quase que dizendo: americanos conservadores, ao criticarem Dewey, estão na verdade se espelhando na URSS, justamente o que não queremos ser! Não queremos ser uma ditadura, pelo contrário, queremos ser é uma democracia ainda mais aperfeiçoada, pensava Fromm (a Escola de Frankfurt, mesmo com um pensamento mais ligado ao socialismo, nunca compactuou com o socialismo soviético ou com qualquer forma de ditadura, socialista ou não)<sup>103</sup>.

Para Fromm, como também para Neill, a escola deveria estar mais voltada para o cuidado com as relações interpessoais e menos preocupada com a problemática da apreensão desta ou daquela matéria escolar em específico. Neill, comentando suas simpatias em relação à psicologia freudiana, colocou que uma educação baseada naquela

---

<sup>102</sup> Até hoje, no início do século XXI, educadores marxistas, influenciados por essa crítica conservadora a Dewey, insistem que a escola americana está em crise por causa disso. Tais autores não percebem que a escola norte-americana básica, por razões do desenvolvimento da colonização americana, sempre foi mais socializadora do que preocupada com conteúdos científicos, dado que estes últimos vão ficando mais para a High School e, principalmente, para as Universidades. O que é decepcionante nessa crítica dos autores marxistas à escola norte-americana é que eles, em geral, são da área de história da educação! E assim mesmo não se debruçam sobre a história da educação nos Estados Unidos de modo a perceber que esta formulação do sistema educacional americano funciona bem dentro dos padrões daquele povo que, não à toa, tem um padrão de atividades culturais que atrai os professores universitários europeus.

<sup>103</sup> Para um aprofundamento sobre Escola de Frankfurt, o leitor pode ver: Ghiraldelli Jr., P. *O corpo de Ulisses – Materialismo e modernidade em Adorno e Horkheimer*. São Paulo: Escuta, 1995.

psicologia se encaminharia para só uma finalidade — a cura. E ao se perguntar sobre “que espécie de cura”, respondeu: “a única das curas que deveria ser praticada é a cura da infelicidade” (cf. Neill, 1984; cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 198).

Uma geração saída da luta contra o autoritarismo, que foi a geração que se rebelou nos anos sessenta e que, de certo modo, tinha razão, pois a prática das famílias e da sociedade em geral em quase todo o Ocidente, na década de 1950, era uma prática que hoje nós estranharíamos muito, principalmente em relação às políticas de discriminação de minorias (negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pobres etc.), não poderia exigir da escola outra coisa que não a liberdade e... a felicidade. O não-diretívismo não era uma pedagogia do “não fazer nada”. Era uma pedagogia do *fazer tudo*, coletivamente, mas para a liberdade, não para o enclausuramento, não para alimentar as ditaduras e a homogeneidade coletivista, era uma prática livre para se viver em sociedades livres, viver coletivamente sem se deixar de desenvolver sua individualidade.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> É interessante notar que, no Brasil (e em alguns países da Europa democrática) muitos jovens que advogaram tais pedagogias, na prática se engajaram em partidos de esquerda de cunho autoritário, militarizados. Aliás, no Brasil, é curioso notar que mesmo os anarquistas, em vários momentos, optaram por um modo de vida que lembraria mais o acetismo dos mosteiros do que a *aceitação da vida* pela qual diziam lutar. E isto, tanto no velho anarquismo, dos anos dez, quanto no anarquismo dos anos oitenta. Talvez o traço que mais marcou os teóricos da filosofia da educação tenha sido, de fato, sua formação em seminários, e menos as leituras que vieram a fazer posteriormente. Há de se notar que, até hoje, uma boa parte das pessoas que são formadas em filosofia e que se dirigem para a educação estão de algum modo ligados a certos preceitos disciplinares e de vida comunitária específica dos seminários, tanto de formação católica quanto de formação protestante. Se analisarmos os quadros de autores que temos nestas áreas, veremos que poucos são, ainda hoje, os filósofos da educação que vieram de uma formação completamente laica, liberal-democrática.

### **7.1.3 Conversando com Rubem Alves**

O escolanovismo piagetiano de Lauro de Oliveira Lima e outros, que dizia ser herdeiro da tradição escolanovista brasileira construída por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e vários intelectuais entre a década de vinte e a década de oitenta, não foi, de maneira alguma, o único *tipo* de escolanovismo que tivemos. A literatura pedagógica brasileira absorveu às vezes de modo específico e às vezes de modo bem genérico, os princípios do movimento renovador do ensino.

A rigor, Rubem Alves não poderia ser tomado como um escolanovista. Mas em um grau genérico, sim, na medida em que ele se engajou na tarefa de falar sobre a escola, o ensino e as atividades afins por meio de um discurso que não ia contra os preceitos mais básicos do movimento renovador do ensino, que veio desde os anos vinte conquistando adeptos.

Todavia, o que Rubem Alves queria, mesmo, era menos a formulação de um método ou de uma “pedagogia” e mais dispor de uma conversa aberta com os professores, falando de sua experiência e, muitas vezes, atuando mais como escritor (no sentido genérico da palavra) do que como autor acadêmico.

E creio que ele acertou o alvo. Entre outros, dois dos livros de Rubem Alves — *Conversas com quem gosta de ensinar* e *Histórias de quem gosta de ensinar*, respectivamente de 1982 e 1984, com sucessivas reedições a cada ano, conquistaram a simpatia de boa parcela dos educadores mais sensíveis a um ideário não excessivamente racionalista-iluminista, mas sim uma forma de levar em conta os ganhos que o movimento romântico trouxe para a educação.

As incursões de Rubem Alves pelo campo educacional podem perfeitamente ser vistas como no leito de um discurso com tons do romantismo. De um modo geral, seus escritos cultivaram os ideais principais de um tipo de escolanovismo romântico, isto é, o respeito à individualidade da criança, o cultivo à infância, o incentivo à criatividade, a busca de liberdade individual e subjetiva etc. Todavia, a diferença entre este pensamento e aquele contido no escolanovismo do “Manifesto dos Pioneiros de 32” ficou explícito. Tratou-se, aqui, do cultivo de um mundo não cientificizado, de um mundo não racionalizado, se é que se entende um mundo racionalizado como aquele que está à serviço da técnica. Rubem Alves não mostrou aos seus leitores nenhum ganho em um mundo que vê na tecnologia, na ciência e no planejamento muitas vantagens, bem ao contrário de Anísio Teixeira. Seus textos apontavam muitas vezes para a ciência, a tecnologia e o planejamento como o sustentáculo da infelicidade humana.

Na perspectiva romântica<sup>105</sup>, Rubem Alves condenou o que muitos, mais próximos do iluminismo de cunho positivista, chamaram de “as conquistas da modernidade”. Com isso, Rubem Alves não estava pensando em um combate, no sentido de superação, do ideário tecnicizante que os que estavam em cargos de poder, na época, defendiam para a educação. Pois ele não apontava para uma ação política coletiva, uma nova política educacional, mas sim para a promoção de uma certa espiritualidade aglutinada a uma crítica que promovia alguns aspectos do passado, tomados então como bons e mais saudáveis para as relações entre aquele que educa e aquele que é educado. Não raro, Rubem Alves chegou, mesmo, em incentivar não a *superação* da modernidade, mas sim o cultivo do sonho da existência de um passado idílico, de um passado bom que, tendo ou não possibilidades de voltar, deveria estar presente subjetivamente no nosso atuar cotidiano (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 198).

Nessa linha, Rubem Alves diferenciou o *educador* do *professor*. O primeiro, disse ele, “habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperança e horizontes utópicos”, enquanto que o segundo “é um funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas, é uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema”. Comparando essas duas figuras em seu imaginário, Rubem Alves concluiu que, na realidade, o segundo é funcionário, e o primeiro é “um mau funcionário”, justamente “porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição” — “não é de se

---

<sup>105</sup> Romantismo. Movimento que arrebatou a cultura européia, e por conseqüência também a norte-americana, entre 1775 e 1830, apesar de ter sido prenunciado por alguns elementos culturais do século XVIII (culto ao antigo, os romances sentimentais, o gosto pelo sublime e pelo pitoresco, e acima de tudo o engrandecimento da natureza e do sentimento de Rousseau em detrimento da civilização e do intelecto).

O romantismo foi parcialmente uma reação contra a racionalidade rígida do Iluminismo, com a sua arte oficial, estática e neoclássica, a favor do subjetivo, do imaginativo e do emocional, do inspirador e do heróico. Na filosofia, os românticos tiraram de Kant a ênfase no livre arbítrio e a doutrina da espiritualidade última da realidade, sendo a própria natureza um espelho da alma humana. Em Schelling, a natureza toma-se um espírito criativo cuja aspiração é a auto-realização cada vez mais completa. O conhecimento da natureza deste espírito (o Absoluto) não pode ser adquirido por meios racionais e analíticos, mas unicamente por uma absorção emocional e intuitiva, no seio desse processo de auto-realização. A inocência espontânea da criança (e da infância da humanidade) é corrompida pela separação intelectual da natureza, mas a história individual, tal como a história humana, pode ultrapassar essa separação através de um processo em espiral no qual se reconquista a unidade perdida, apesar de clarificada e melhorada pela jornada. A arte romântica é assim essencialmente movimento, representada em buscas, jornadas e peregrinações, cujo objetivo é o regresso a um lar ou refúgio perdido” (Blackburn, 1997, p 345).

estranhar que Rousseau tenha se tornado obsoleto<sup>106</sup> (cf Alves, 1982, 1984; cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 198).

A escola, para Rubem Alves, nos livros acima citados, não planeja, não racionaliza, não treina. Daí a coerência “didática” de Rubem Alves expressa na forma e conteúdo de seus livros: ele não escreveu textos convencionais, mas sim textos de contos, de estórias, de fábulas com conclusões moral-normativas para o aluno e para o professor. Tais textos foram fontes de inspiração para grandes levas de professores em uma época em que ter esperança no trabalho individual valeu muito para que se pudesse continuar o dia-a-dia do magistério.

---

<sup>106</sup> O leitor que quiser tomar conhecimento da filosofia da educação de Rousseau, no contexto da história da filosofia da educação, pode ler: Ghiraldelli Jr. O que é filosofia da educação – uma perspectiva metafilosófica. Ghiraldelli Jr., P. (or.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999, 16-23.

#### **7.1.4 Em Torno de Paulo Freire**

No Brasil, entre os anos sessenta e o início dos anos oitenta, como já disse em parágrafos anteriores, o movimento renovador do ensino, ou seja, o escolanovismo, ganhou uma vertente especial que acabou até se desgarrando dele e se tornando um ideário educacional próprio: *a pedagogia de Paulo Freire*.

Enquanto esta pedagogia era exportada para o mundo todo, aqui em nosso país ela foi se casando com literaturas mais ou menos afins. Esse amálgama, não raro, foi chamado por alguns — dentre estes eu mesmo — de “pedagogias libertadoras”. O caso do encontro de certos leitores de Paulo Freire com a pedagogia de Celestin Freinet (1896-1966) foi uma dessas situações. Em várias situações, Paulo Freire e Freinet tiveram boa penetração juntos, em especial no âmbito da educação pré-escolar na década de 1970. Os livros de Paulo Freire penetraram mais nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e entre outros grupos ligados à questão teórica e prática da educação de adultos e educação popular. A pedagogia Freinet, por sua vez, ganhou especificamente um grupo que passou a divulgá-la como um caminho, que seria explicitamente próximo ao de Paulo Freire, entre os educadores de escolas para meninos e meninas antes da escolarização oficial que adotava a idade de mais ou menos 7 anos para a entrada na escola.

Célestin Freinet (1896-1966) foi professor da escola primária francesa na qual desenvolveu uma luta contra o tradicionalismo pedagógico e a favor dos *métodos ativos*, introduzindo técnicas pedagógicas originais (dentro do espírito escolanovista dos anos vinte, trinta e quarenta na Europa) como o *texto livre* e a *imprensa escolar* (cf. Freinet, 1973). Seus escritos foram traduzidos para o português, e a partir dos anos setenta os livros *A Educação para o trabalho* e *Para uma escola do povo* começaram a ter grande aceitação entre educadores inovadores no Brasil.

Podemos aproximar a pedagogia Freinet do ideário de Freire, como fizeram muitos, pois ambas foram uma espécie de teoria para uma “escola nova popular” (expressão que ouvi pela primeira vez vinda de Dermeval Saviani, e que durante um certo tempo incorporei), ou seja, ambas deixaram claro que suas intenções eram a de verter as teorias escolanovistas em benefício da construção de uma educação para os setores mais amplos da população, o que na época se denominava “as classes populares”. Apesar do ideário de Freire ser — e sempre ter sido —, antes de tudo, uma “pedagogia da conscientização”, enquanto a pedagogia Freinet se inseria no âmbito das teorias educacionais que adotavam *o trabalho* como princípio educativo fundamental — daí a imprensa escolar como elo entre a atividade da criança e a possibilidade de aquisição de conteúdos do saber universal —, a ligação entre ambas não foi arbitrária. Tal ligação se efetivou na prática, pois foi justamente

através de experiências pioneiras de Madalena Freire, que trabalhou com os ensinamentos de seu pai com pré-escolares e alunos pré-adolescentes, que a utilização das técnicas Freinet puderam ser mais bem apreciadas. E foi a partir daí que elas ganharam terreno junto ao movimento de proliferação de pré-escolas nos anos setenta (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, 200).

Todavia, diferentemente do ideário de Paulo Freire, que após 1964 sempre foi visto pelas autoridades federais e estaduais, mesmo as não muito conservadoras, como um "ensino subversivo" que deveria ser combatido a qualquer preço, a pedagogia Freinet ganhou nos anos setenta um certo incentivo oficial, governamental. O próprio MEC, durante alguns momentos, produziu alguns trabalhos elogiando as vantagens das técnicas Freinet.

Na medida em que o clima político do país foi se encaminhando para o período de "abertura", após meados dos anos setenta, então o ideário de Paulo Freire e os estudos dos intelectuais ligados aos "movimentos de educação popular" foram sendo divulgados de maneira mais abrangente. Nessa fase destacaram-se alguns bons divulgadores das conclusões pedagógicas tiradas a partir da perspectiva dos "movimentos de educação popular", como o caso de Carlos Rodrigues Brandão. Seu livro *O que é Educação*, publicado no início dos anos oitenta pela Coleção Primeiros Passos da Editora Brasiliense, vendeu mais de 80 mil exemplares em cinco anos. Os livros de Paulo Freire, então mundialmente traduzidos e conhecidos, também começaram a ser difundidos no país com rapidez incrível. *Pedagogia do oprimido* foi publicado em 1970 e chegou à décima quinta edição em 1985. Outros textos, como *Ação cultural para a liberdade* teve sua quarta edição em 1983, e marcou a aproximação do pensamento freireano de certas teses do marxismo. Esses livros foram consumidos pelas universidades e pelas redes de ensino em níveis de Primeiro e Segundo Graus (cf. Freire, 1985; 1982).

Além de Paulo Freire e Freinet, mas praticamente numa linha que se utilizou de princípios destes dois teóricos, no final dos anos setenta apareceram no Brasil os escritos da argentina Maria Tereza Nidelcoff (que trabalhou na Argentina e na Espanha, com vários níveis de ensino, que endossava os métodos ativos, leitora de Lourenço Filho e de Freinet). Nunca é demais lembrar o sucesso de seu livro, *Uma escola para o povo*, que foi publicado em 1978 e chegou à vigésima quarta edição em 1985 (em 1987 esse livro tinha cem mil exemplares vendidos). A idéia de contrastar o professor-policiaI com o professor-povo, contida nesse livro, era atrativa para quem, tendo lido Paulo Freire e Freinet, estava ávido, naqueles anos, de fazer o contraste entre a educação autoritária e elitista e a educação companheira e popular (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 201)

### **7.1.5 Luiz Antônio Cunha e a Sociologia Crítica da Educação**

O que podemos chamar de “pensamento pedagógico brasileiro”, se é que podemos usar tal expressão, nunca foi algo dominado pela psicologia ou pela filosofia. Embora, é certo, cada área do conhecimento teve, em algum momento, sua preponderância sobre a literatura em educação, devido a vários fatores.

O pensamento pedagógico brasileiro sempre foi, como deve mesmo ser o caso de uma *área aplicada* como é a educação, uma confluência de saberes. Assim é que a sociologia, que já no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, pela influência de Durkheim, estava tão presente quanto a filosofia, representada por John Dewey, reapareceu no debate dos anos sessenta e setenta. Tratava-se, como no passado, da sociologia francesa e, da mesma maneira, ela veio associada a teses de filosofia social e educacional.

Basicamente, estou falando dos livros *A reprodução*, de Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu, que ganhou sua primeira edição no Brasil em 1975 e em 1982 alcançou sua segunda edição, de *L'école capitaliste en France*, de Roger Establet e Christian Baudelot, que teve na revista *Tempo Brasileiro* um capítulo traduzido em 1974, e, finalmente, do célebre livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, do filósofo marxista francês Louis Althusser (1918-1990).

No Brasil, entre outros, Dermeval Saviani e Luiz Antônio Cunha divulgaram esses estudos no meio educacional, já no âmbito de programas de pós-graduação.

Cunha escreveu alguns artigos sobre o assunto e um pequeno livro introdutório, *Uma leitura da teoria da escola capitalista*, publicado em 1980. Mas esse conglomerado de autores franceses não ganhou o público com a denominação de outro que não a de Dermeval Saviani, que em vários e repetidos escritos, e principalmente em *Escola e Democracia*, os classificou sob a rubrica de “crítico-reprodutivistas”.

O que eram, para Saviani, as “teorias crítico-reprodutivistas”? De uma maneira sistemática e organizada, elas teriam fornecido à intelectualidade um instrumental capaz de desmistificar a idéia de que a educação (ou a escola) teria um poder de intervenção nas tramas sociais capaz de corrigir as injustiças e obter equalização social. Tais teorias teriam sido muito bem aceitas pelos cientistas sociais e economistas de esquerda, que passaram a demonstrar o fenômeno educativo a partir de seus condicionantes sociais.

Os “críticos-reprodutivistas”, ainda que levando em conta suas diferenças entre si, segundo Saviani, concluíram que à escola formal restava o papel de reprodutora da sociedade de classes, reforçadora do modo de produção capitalista e, por isso mesmo, repressora, autoritária e inculcadora da ideologia dominante. Ficou famoso para os educadores o alerta do filósofo Louis Althusser, que afirmou ver com olhos céticos a



possibilidade de qualquer resultado transformador significativo a partir do trabalho de “abnegados professores inovadores” (cf. Saviani, 1983; cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 201-202).

Luiz Antonio Cunha criticou essa formulação de Saviani. O trecho que vou citar é longo, mas vale a pena para clarear o que de fato ocorreu com tal debate, que só se explicitou de forma clara bem mais tarde, em um texto em que Cunha, finalmente, colocou de maneira sistemática suas divergências com Saviani<sup>107</sup>:

No meu entender, a categoria “teorias crítico-reprodutivistas” trouxe mais confusão do que esclarecimentos aos educadores, cujo conhecimento de teoria já é tão precário. Enquadradas na mesma categoria teorias tão diversas como a da violência simbólica e a da escola capitalista, e mais, mostrada sua insuficiência em dar conta do fenômeno educacional, o entendimento fica bastante simplificado e debilitado, pois não se precisaria mais estudar tais teorias. Bastaria dizer que elas só se propõem a explicar a reprodução da sociedade, o que é inadmissível, pois todas podem *constatar* a mobilização dos educadores e as conquistas democráticas que estão à vista. Bastava, doravante, usar a varinha de condão da *dialética* e da *retórica* para fazer os versos de Vandrê adquirirem o status de teoria verdadeira. Os problemas, agora, seriam apenas de política prática: das eleições, das alianças, da ocupação dos cargos, dos métodos de trabalho etc.

Em conseqüência, o quadro sinóptico de Saviani sobre as teorias da educação teve muita aceitação e a categoria “teorias crítico-reprodutivistas” e seu correlato “reprodutivismo” viraram moeda franca na área educacional. (...)

1) A categoria [“crítico reprodutivas”, como Saviani a usou] prioriza o que as teorias de Bourdieu e Passeron, e de Baudelolt Establet teriam em comum, deixando de

---

<sup>107</sup> Uma dos grande males que a Ditadura Militar nos trouxe (pelo menos à minha geração e, principalmente, à geração dez anos mais velha do eu, que foram meus professores — Saviani e Paulo Freire à frente, em meu primeiro mestrado e primeiro doutorado) foi exatamente este: nós, de esquerda, temíamos criticarmos uns aos outros, não só por conta de acharmos que estaríamos nos enfraquecendo perante a direita mas, também, porque havíamos incorporado, em muito, às vezes sem se dar conta, a prática de falta de diálogo sincero público. A crítica de Cunha é tardia, ainda que ele discordasse de Saviani desde o início a respeito da leitura dos autores franceses.

lado, justamente, o que elas têm de diferente, o que é muito mais importante. Para começar, o alcance pretendido por essas teorias era bem diverso: enquanto Bourdieu e Passerou visavam a oferecer condições de entendimento da *educação* (não só da escola) *em qualquer* sociedade onde têm vigência relações de poder entre grupos ou classes sociais, quaisquer que fossem essas relações, Baudelot e Establet focalizaram apenas a *escola na sociedade capitalista*. Elas não são “teorias setoriais”, que só vêm a educação: estão articuladas com teorias mais amplas, a respeito da sociedade inclusiva, que ocupam o primeiro plano da reflexão sociológica. Bourdieu e Passerou, especialmente o primeiro, são herdeiros de Marx, de Durkheim e de Weber, de quem reelaboraram conceitos, e propuseram conceitos novos, como os de *habitat* e de *campo*, que ampliaram muito as possibilidades de compreensão de problemas antigos e novos da Sociologia e da Antropologia. Assim, criticar a teoria da violência simbólica implica criticar todo o edifício teórico *que a sustenta*, o que ainda não fo feito, *no* Brasil nem fora dele.

2) O que a crítica ao “reprodutivismo” quis ver nas teorias em questão não me parece procedente. Entendo que ao invés de ambas levarem à suposta impotência, por nada restar aos docentes senão conformar-se com a reprodução da sociedade, elas permitem, isto sim, orientar sua ação, localizando-a diferentemente do que se fazia no Brasil daquela época. Para Bourdieu e Passeron, a mudança se dá fora da educação, ao nível das relações de força entre grupos ou classes sociais e com a mediação da cultura (adjetivada de arbitrária). Para Baudelot e Establet, a mudança da escola na direção dos interesses do proletariado só poderia ser feita na rede primário-profissional e nos “núcleos válidos” do currículo da rede secundário-superior.

3) Enquadrar essas teorias numa mesma categoria e imputar-lhes o viés de introdutoras da impotência, de “reprodutivismo”, é descaracterizá-las, é retirar delas justamente o que se propõem a fazer: dar conta do fenômeno educacional enquanto prática social, apesar disso causar desconforto em uns e outros ou em muitos. Ao mesmo tempo, é reforçar a confortável segurança dos educadores que haviam ficado incomodados com elas. Se algum problema existe, está na onipotência dos edu-

cadores, não nas teorias que pretendem desvelar a ilusão da mudança da sociedade a partir da educação escolar. Essa onipotência se manifesta ora na forma religiosa primitiva de buscar a salvação da humanidade, ora na forma sublimada que, numa caricatura do pensamento de Gramsci, imagina serem os professores intelectuais orgânicos do proletariado. As teorias sociológicas que buscam dar conta do fenômeno educacional podem ser verdadeiras, falsas ou, então, apenas parcialmente verdadeiras. Mas concluir apenas a partir do fato de que os educadores caem vitimados pelo sentimento de impotência quando as conhecem, não é o procedimento adequado ao campo científico. É preciso mais: verificar sua coerência interna, sua capacidade de explicar os problemas com que nos deparamos e submetê-las à concorrência das "teorias rivais", visando a avaliar qual delas dá conta de modo mais abrangente das questões definidas como problemas no âmbito do próprio campo científico. Por exemplo, a delimitação do conteúdo a ser ensinado, os modos de inculcação, as formas de resistência, o rendimento da atividade pedagógica, a montagem dos sistemas de ensino, a ideologia docente (inclusive a tal potência trans-formadora ameaçada).

4) A crítica ao "reprodutivismo" foi aceita rapidamente por militantes do movimento docente, por administradores educacionais, por certos meios acadêmicos, pelos técnicos de entidades internacionais (tanto dos grandes bancos quanto das ONGs) e por quadros das sociedades religiosas. Mas, se a crítica foi vitoriosa no combate ao "reprodutivismo" (em termos de receptividade), ela não foi capaz de levar esses agentes a gerar uma nova teoria que desse conta, ao mesmo tempo, do caráter socialmente determinado da educação e da virtualidade transformadora atribuída à educação para com a sociedade que a determina. No entanto, essa virtualidade reassumida ocupou o lugar de um novo dogma, de uma verdade indiscutível e impossível de ser submetida à prova empírica. A esperança, sua mola mestra, sempre jogava essa prova para mais adiante. Pior para a Sociologia. Se, no Brasil, como em outros países da América Latina, a crítica ao 'reprodutivismo' buscava respaldar a ação política, ficamos com a ação e a ideologia em estado puro. Na Europa, fica-se com a micropesquisa, sem ação, e com uma ideologia que leva a ver o mundo

social atravessado por tantos problemas e conflitos que só é possível tratar de um de cada vez; e quanto menor, melhor. Lá e cá, lugar para teoria não há!” (Cunha, 1994, pp. 51-55).

A crítica acima, que serve mais como uma exposição das teorias referidas, pode ser reavaliada à luz do outro intérprete, Saviani. Não é o caso aqui. Neste espaço, quero apenas mostrar como tais teorias tiveram peso nos anos oitenta, e quais sentidos tomaram.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> As posições de Saviani se reproduziram em quase todos os seus textos em que tratou de tendências pedagógicas, em especial no *Escola e Democracia*, aqui citado.

### 7.1.6 Os Teóricos da Desescolarização

Praticamente, o grande inspirador das teorias que secundarizavam o papel da escola, e também seu divulgador, foi Ivan Illich, enquanto vice-reitor da Universidade Católica de Porto Rico. Seu livro, *Uma sociedade sem escolas*, foi publicado no Brasil no início da década de 1970 e engrossou o leito do rio de críticas à escola oficial. Então, para além dos teóricos da sociologia francesa — principalmente como eles foram divulgados por Dermeval Saviani —, os leitores da literatura pedagógica ganharam mais reforço para pensar em como se livrar da escola.

Illich sugeriu a desescolarização não só como meta para os países desenvolvidos, mas também para o chamado Terceiro Mundo.

As teses de Illich, para os intelectuais de esquerda que queriam dar combate ao ufanismo do “Brasil Potência”<sup>109</sup> veiculada pela propaganda da Ditadura Militar, chegaram em boa hora. A mensagem oficial que falava do “Brasil Grande”, que não aceitava a denominação de *subdesenvolvido* para o país, chegando mesmo a exigir que se ensinasse nas aulas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB — uma disciplina colocada pela Ditadura no ensino superior e que tinha uma correspondente no ensino do então 2º Grau, a Educação Moral e Cívica, controlada por técnicos ligados à Escola Superior de Guerra) que o Brasil não era subdesenvolvido, mas sim “um país *em desenvolvimento*”, precisava ser desmascarada. O instrumental fornecido por Illich, de certo modo, pareceu ser interessante aos professores mais críticos que desejavam desmistificar o discurso oficial. Pois era como se, ao negar a necessidade de escolas, estivéssemos negando ter de aprender aquilo que a escola oficial queria nos impor — este era o raciocínio dos “descolarizadores”.

Segundo Ivan Illich, o povo latino-americano foi levado a acreditar que a escola (capitalista, como ele dizia) iria promover o progresso. Todavia, escreveu ele, a escola pública universal era fruto das sociedades industrializadas e não das sociedades, como as latino-americanas, que haviam saído de uma economia baseada na agricultura primitiva. Como fruto da sociedade industrial, a escola só se justificaria nesse mesmo contexto — o contexto dos países ricos —, caso contrário se tornaria um fardo, pois carregava para si recursos necessários para investimentos mais importantes. Além do mais — afirmou ele —, a escola capitalista só teria servido a minorias que, uma vez beneficiadas, não desejam colaborar com a pobreza, mas desejavam, sim, se afastar do subdesenvolvimento. A escola, como a “vaca sagrada” da Índia, era intocável em nome da democracia, mas era justamente ela o

---

<sup>109</sup> A idéia de Brasil Potência, dos militares, estava associada ao “Milagre Econômico”, como expliquei em nota de rodapé em tópico anterior.

impedimento para a realização de uma verdadeira educação democrática — colocou Illich (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 202-203).

Ivan Illich desenvolveu a tese de que uma educação democrática só poderia ser efetivada fora da escola, através da liberalização das bibliotecas, laboratórios, máquinas, computadores, jardins botânicos etc. — todos deveriam ter acesso a isto.<sup>110</sup> E, também, através do fim do monopólio profissional; garantindo assim o direito de qualquer pessoa ensinar ou de exercer o talento conforme a demanda. Em fala de encerramento do ano letivo de 1969 na Universidade Católica de Ponce, em Porto Rico, Illich afirmou: “espero que os vossos netos possam, em breve, viver numa ilha onde não seja necessário ir à escola como hoje ir à missa” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 203)

Entre os brasileiros, em meados dos anos oitenta, alguns intelectuais ainda advogavam teses illichianas. Em entrevista ao jornal *Leia*, o educador Miguel Arroyo Gonzales afirmou coisa semelhante. Para ele, o discurso em favor da escolarização dos trabalhadores estaria colocado em analogia àquele discurso da Igreja no século passado: “não há salvação fora da Igreja”. De certo modo, constatou ele, os educadores estavam dizendo: “não há salvação fora da escola” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 203). Com isso, Arroyo criticou a escolarização, e se colocou em defesa de formas alternativas da educação, aproximando as teses de Illich com o que seria, pensava ele, os desejos dos movimentos de educação popular inspirados no clima deixado pelo MEB, MCPs e CPCs da década de 1960. Era a desescolarização em favor das formas alternativas de educação e, segundo seus defensores, formas mais democráticas e eficientes.

---

<sup>110</sup> Muitos, hoje em dia, tendo ou não lido Illich, advogam teses que eles qualificam como libertárias, fazendo a apologia do ensino virtual. De fato, a “www” se tornou algo fantástico como elemento de instrução e mesmo de educação. Todavia, seria interessante pesquisar, talvez até em favor das teses de Illich, como que ela, quando apropriada como meio de ensino pela escola oficial, se descaracteriza, vindo a se submeter ao que era o velho ensino programado e servindo, novamente, para o aligeiramento da educação. Isso fica comprovado na utilização desse meio na época do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, nos programas de titulação de professores que, segundo a nova LDBN, de 1996, precisam ganhar status de professores formados pelo nível superior.

### 7.1.7 Maurício Tragtenberg e a Desburocratização da Escola

No contexto da movimentação de uma rede de argumentos críticos contra a instituição escolar formal, surgiu na década de 1970 o trabalho de reorganização da pedagogia libertária, já divulgada e implantada por professores ligados ao sindicalismo na Primeira República<sup>111</sup>, e de construção de uma sólida teorização a respeito das instituições burocráticas.

Um marco fundamental desse movimento foi o texto “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária”, publicado em 1978 pela revista *Educação & Sociedade* da UNICAMP. Seu autor, Maurício Tragtenberg, publicou quatro anos depois, em 1982, o livro *Educação, política e sindicalismo* que se constituiu em peça-chave para a rearticulação, ou mesmo reconstrução, de uma linha libertária no pensamento pedagógico brasileiro.

Por um lado, recuperando o pensamento pedagógico de antigos militantes e teóricos anarquistas e, por outro lado, promovendo análises sobre as disfunções da escola enquanto instituição burocrática, Tragtenberg, justamente por assentar-se no pensamento weberiano<sup>112</sup> e no marxismo heterodoxo<sup>113</sup>, promoveu conclusões próximas de

---

<sup>111</sup> Para um aprofundamento neste assunto o leitor pode ver: Ghiraldelli Jr., P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1997.

<sup>112</sup> Sobre Max Weber o leitor pode encontrar boas referências no site Política & Ciências Sociais, de Alberto Tosi Rodrigues: [www.politica.pro.br](http://www.politica.pro.br)

<sup>113</sup> Na época que Tragtenberg escreveu, havia uma grande disputa entre intelectuais de esquerda, marxistas, para saber quem era *de fato* marxista. É claro que tratava-se de uma situação “de época”. O marxismo havia se tornado uma espécie de religião e, da mesma maneira que, na Idade Média (e mesmo depois, com a Reforma e Contra-Reforma), os cristãos debateram ardorosamente para ver quem tinha “verdadeiramente” entendido a “palavra de Jesus”, os marxistas fizeram o mesmo: quem havia “verdadeiramente” entendido Marx foi uma questão importante! Maurício Tragtenberg foi um dos primeiros, no Brasil, a assumir publicamente, na Academia que a vida é mais complexa do que os textos de um autor; e então passou, dentro da sua sociologia, a cruzar leituras para tentar apreender melhor o que ele chamava de “instituições burocráticas complexas”. Assim, além de Marx, Maurício incorporou outros autores e, principalmente, o sociólogo alemão, Marx Weber (1864-1920). Hoje, não nos importamos, no mesmo sentido que nos importávamos no passado, em dizer se um autor qualquer é marxista, neomarxista ou marxista heterodoxo e coisas do gênero. No entanto, na época, o *stablishment* marxista em boa parte da editoras e em boa parte dos programas de pós-graduação era tão forte que tudo se fazia com referência direta ou indireta a Marx (isso também aconteceu na Europa e nos Estados Unidos). Daí que Maurício, chegou mesmo, ele próprio, em alguns momentos, e se auto intitular “marxista heterodoxo” — alguém que, ainda marxista, incluiria em suas leituras e análises, contribuições de outros autores. Hoje, aos poucos, é possível dentro de setores da Academia ser de esquerda sem necessariamente precisar ser marxista — e ser respeitado como sendo de esquerda. Em determinado momento da história do Ocidente, em vários países, quase no século XX todo, isso chegou a ser

vertentes da sociologia francesa crítica, que Cunha e Saviani haviam popularizado, como já disse parágrafos acima.

Para além da crítica da burocracia e para além de uma análise próxima àquela feita por Bourdieu e Passeron, Tragtenberg foi o responsável pela inserção da pedagogia libertária no meio universitário, colocando tal vertente novamente no plano do pensamento válido entre os professores e educadores que se entendiam como de esquerda, portanto, diferenciando-a das pedagogias que poderiam atrair os libertários, mas que não eram propriamente de cunho sociológico e não se aproximavam de Weber ou Marx, o caso das pedagogias vindas das obras de Rogers ou das obras de A. S. Neill.

O texto "Pedagogia antiburocrática", publicado por Tragtenberg no livro *Descaminhos da educação pós-68*, em 1980, recolocou os pontos principais da pedagogia libertária: autogestão, autonomia do indivíduo, solidariedade operária, autogestão do ensino; tais princípios deveriam se acoplar com educação gratuita e total liberdade sindical (cf. Tragtenberg, 1982; cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 203-204).

---

algo quase que impossível. Devemos estar atentos para não repetirmos com outros autores, o que fizemos com Marx.



### **7.1.8 Dermeval Saviani e o Marxismo<sup>114</sup> na Educação**

A partir de 1979, ainda sob a Ditadura Militar, foi conseguida a Anistia Política, pela qual os que haviam sido banidos do país desde o início do regime de força, em 1964, puderam voltar, e os que aqui estavam e foram prejudicados puderam começar a dura luta pela reivindicação de direitos perdidos.

Várias das velhas lideranças pré-1964 haviam morrido (JK, Jango etc.). Os outros foram aos poucos voltando e, dependendo do quanto a população ainda se lembrava deles, puderam ser recebidos com festas nos aeroportos.

A partir de 1982 voltaram as eleições diretas para os governos dos estados da Federação da República, pois a Ditadura Militar manteve eleições diretas apenas para algumas cidades do interior, proibindo todas as outras, de governos, instâncias turísticas, capitais de estado e outros "pontos chaves" da chamada "doutrina de Segurança Nacional" dos militares. Com isso, o clima de liberdade política cresceu e, conseqüentemente, a movimentação teórica foi mais intensa, possibilitando novas visões para vários impasses teóricos no campo educacional.

Paradoxalmente, os cursos de pós-graduação, que surgiram em diversas áreas do saber a partir do início da década de 1970, fomentados pela política governamental que visava hierarquizar e selecionar elites de pesquisadores e professores, serviram para aglutinar um pensamento crítico em relação à educação. As condições de trabalho para esse tipo de ensino, tanto para professores como para alunos, eram melhores do que na graduação, possibilitando o aparecimento de uma reflexão sistemática não mais existente nos níveis primeiros do ensino (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 204).

Indícios de que a comunidade acadêmica estava se reorganizando no âmbito sócio-político foram sentidos já nos anos setenta, quando os debates internos dos encontros anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) passaram a carregar no tom propriamente

---

<sup>114</sup> Marxismo. Em termos teóricos, o marxismo é a adesão a pelo menos algumas das idéias centrais de Marx. Entre elas contam-se, tipicamente, a percepção do mundo social pela categoria de classes, definida pelas relações com os processos econômicos e produtivos; a crença no desenvolvimento da sociedade além da fase capitalista através de uma revolução do proletariado; na economia, a teoria do valor-trabalho (o valor de uma mercadoria reflete a quantidade de trabalho envolvida em sua produção); e, acima de tudo, a rejeição da exploração que é inerente ao contro privado do processo produtivo. Na prática, o marxismo é um comprometimento com as classes exploradas e oprimidas, e com a revolução que deverá melhorar sua situação. (cf. Blackburn, 1994, p. 384 e pp. 238-239). Para uma visão crítica do marxismo ver: Ghiraldelli Jr., P. *Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

político. Depois, no contexto desse processo que já era entendido, por muitos, como de redemocratização, que avançou já sem possibilidades de controle pelo último governo militar, foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979. Tratava-se de uma entidade não corporativa que se reclamava herdeira da luta dos educadores progressistas em prol do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade. Em Campinas foi criado o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), cujo nome bem espelhava o clima da época entre os educadores.

A ANDE, o CEDES e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) (esta última passou a ser a entidade aglutinadora dos programas de pós-graduação em educação que, no início, eram poucos, e que hoje, no começo do século XXI, já são mais de quarenta) passaram a organizar, a partir de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação. Essas conferências, chamadas popularmente de CBEs, aconteceram em 1980 em São Paulo, em 1982 na cidade de Belo Horizonte, em 1984 em Niterói e, já fora do período ditatorial, em 1986 em Goiânia<sup>115</sup> (em 1992 houve a última CBE, em São Paulo, a partir daí, com a elitização do ensino, as reuniões da ANPEd passaram a crescer e absorver a demanda por apresentação de trabalhos que alimentava a CBE — nas CBEs participavam todos os professores, nas reuniões da ANPEd só professores e alunos da pós-graduação).

Retomou-se, portanto, a nível nacional, um espaço de crescente fluxo de idéias no campo educacional. O pensamento marxista no Brasil especificamente no campo pedagógico ganhou um espaço especial e um estilo próprio. Creio que não é exagero dizer que ele obteve nos escritos do professor Dermeval Saviani um polo de aglutinação bastante significativo, de modo que podemos até falar de Saviani, pelo menos durante um determinado período, como um criador de “escola de pensamento pedagógico”.

No início de seus estudos, Dermeval Saviani<sup>116</sup> esteve ligado a uma

---

<sup>115</sup> Em 1992 houve a última CBE, em São Paulo, a partir daí, com a elitização do ensino, as reuniões da ANPEd passaram a crescer e absorver a demanda por apresentação de trabalhos que alimentava a CBE — nas CBEs participavam todos os professores, nas reuniões da ANPEd só professores e alunos da pós-graduação. O leitor interessado nos desdobramentos da relação entre orientador e orientando a partir do crescimento da pós-graduação em ciências humanas, filosofia e educação, pode ver um artigo que fiz sob encomenda de Lucídio Bianchetti e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES): <http://www.filosofia.pro.br/textos/treze.htm>

<sup>116</sup> Saviani, recentemente, escreveu uma interessante e útil autobiografia, que inclusive lembra o papel de Joel Martins na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP): <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.html#1>

corrente filosófica que denominamos de fenomenologia<sup>117</sup> (e existencialismo). No campo da educação tais estudos nessa área foram desenvolvidos por Joel Martins, então na Pontifícia Universidade Católica (onde, depois, chegou a ser reitor) e outros. A linguagem da filosofia fenomenológica foi absorvida, na época, por Paulo Freire e adeptos, e em geral tornou-se, a meu ver, mais um jargão do que propriamente uma diretriz pedagógica. Saviani, mais tarde, já como professor, deixou a fenomenologia e passou a ler Marx, e com esse instrumento foi bem mais criativo.

Encarnando o lema “não há revolução educacional sem teoria educacional revolucionária”, que parafraseava o revolucionário russo Lênin (Lenin: “não há revolução sem teoria revolucionária”), os trabalhos de Dermeval Saviani espelharam o clima proporcionado pela abertura política em marcha. Reinterpretando para o caso brasileiro as teorizações do educador francês Georges Snyders e do italiano Mário Manacorda (ambos ligados ao movimento do Eurocomunismo)<sup>118</sup> e, concomitantemente, desenvolvendo uma análise própria da política educacional, da filosofia da educação, da teoria didática e da economia da educação, Saviani provocou um impacto no pensamento pedagógico

---

<sup>117</sup> Fenomenologia. Termo que surgiu no século XVIII, nas obras de Johann Heinrich Lambert (1728-77) e de Kant, para denotar a descrição da consciência e da experiência, abstraindo de considerações sobre seu conteúdo intencional. Em Hegel, a fenomenologia é, em vez disso, a investigação histórica da evolução da autoconsciência, que se desenvolve a partir da experiência sensorial elementar, até alcançar processos de pensamento completamente racionais e livres, capazes de engendrar conhecimento. No século xx, o termo está associado à obra e à escola de Husserl. Seguindo as idéias de Brentano, Husserl percebeu que a intencionalidade era a marca característica da consciência, e viu nela um conceito suscetível de ultrapassar o dualismo tradicional da mente-corpo. O estudo da consciência, portanto, diz respeito a dois aspectos: uma experiência consciente pode ser vista como um elemento do fluxo da consciência, mas também como algo que representa um aspecto ou “perfil de um objeto”. Apesar da rejeição do dualismo por Husserl, sua crença na existência de algo que permanece depois da *epochê*, ou suspensão dos conteúdos da experiência, o associa à prioridade dada às experiências elementares na doutrina paralela do fenomenismo e a fenomenologia acabou por sofrer, em parte, com a superação dessa abordagem aos problemas da experiência e da realidade. Contudo, fenomenólogos mais recentes, como Merleau Ponty fazem plena justiça à natureza do mundo-envolvente da experiência (Blackburn, 1994, p. 46).

<sup>118</sup> Mario Manacorda e George Snyders, respectivamente ligados ao Eurocomunismo de Itália e França, tiveram vários de seus livros adotados no Brasil pelos marxistas. Entre estes, os que ganharam espaço entre os professores que fizeram pós-graduação nos anos oitenta no Brasil, especialmente na Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, onde Saviani trabalhou, foram: Snyders, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974 e Manacorda, M. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona: Tau, 1978. Manacorda publicou também um livro de história da educação, que foi bastante utilizado: Manacorda, M. *História da educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

nacional. Um dos seus livros, *Escola e democracia*, publicado em 1983, mas contendo reflexões anteriormente já esboçadas em periódicos especializados, transformou-se em *best-seller*, se considerarmos esse adjetivo em relação à literatura pedagógica.

Dizendo que as teorias pedagógicas liberais, que chamou de não-criticas, e as teorias que ele denominou de "crítico-reprodutivistas" eram insuficientes para dar conta das necessidades de uma educação democrática, Saviani enveredou pelo uso da noção de *luta de classes* para tentar mostrar que era a partir daí que se deveria olhar a trama relativa aos fenômenos educacionais (Saviani, muitas vezes, usou também para o termo "realidade da luta de classes" a expressão "prática social", mais amplo e mais elegante).

Como expus acima, Cunha divergiu dessa interpretação de Saviani. Mas, aqui, reproduzo o que Saviani pensava sobre o que chamou de "críticos-reprodutivistas". Para Saviani, eles poderiam basicamente serem postos em três grupos:

- 1) os althusserianos, que consideravam a escola um Aparelho Ideológico de Estado (AIE); diziam que apesar da luta de classes poder se instalar nos AIE, seria muito difícil uma reversão quanto a dominação, ou qualquer alteração no *status quo*;
- 2) em Baudelot e Establet a luta de classes, embora presente, envolveria somente a sociedade, sendo que a escola, apartada da sociedade, serviria como instrumento da burguesia na luta contra o proletariado;
- 3) por fim, Bourdieu e Passeron não teriam levado em conta a dinâmica da luta de classes, passando a considerar a escola como aparelho reprodutor das relações sociais de dominação.

Diante disso, Saviani argumentou que, se a luta de classes irrompe internamente na Igreja, nos partidos, nos sindicatos e na própria máquina governamental (como admitiam os próprios autores crítico-reprodutivistas mais próximos do marxismo — excluindo-se, então, segundo Saviani, Bourdieu e Passeron), então não existiria a luta de classes na escola? Ou a escola, perguntava Saviani, estaria acima das relações sociais e da dinâmica da história? (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 206).

Entendendo a escola como um campo de batalhas políticas e político-pedagógicas, Saviani requalificou o trabalho do magistério. Ele via tal trabalho como um saber/fazer político-pedagógico inserido na "luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa *versus* hegemonia operária". Caberia, segundo ele, portanto, pender a balança para o pólo proletário, em favor da hegemonia operária. Daí a preocupação em sistematizar um fio condutor para o processo pedagógico-didático em cinco passos, no intuito de poder competir com as vertentes

adversárias.<sup>119</sup> A proposta de Saviani, que inicialmente ele chamou de “pedagogia revolucionária” e, logo depois, de “pedagogia histórico-crítica”, foi apresentada no livro *Escola e democracia* em forma de cinco passos: “prática social”, “problematização”, “instrumentalização”, “catarse”, “prática social” (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, p. 207) (volto a esses passos, mais adiante, tentando explicá-los em comparação com outros passos montados por outros teóricos).

Saviani abordou a problemática educacional sob vários ângulos. Atuou no campo da teoria educacional (chegando a abordagens sobre a didática), no campo da filosofia da educação, na história e historiografia da educação, na economia da educação e na historicização da política educacional através da análise da legislação, campo este no qual acabou se fixando, no que se refere aos seus títulos acadêmicos: professor doutor, livre-docente e professor titular.

No âmbito da filosofia da educação, Dermeval Saviani publicou, em 1983, o artigo “Tendências e Correntes da Educação Brasileira”. Nesse trabalho ele identificou e nomeou quatro grandes concepções da filosofia da educação brasileira: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética (cf. Saviani, 1984). Filiando-se à última concepção, Saviani passou a trabalhar em outras áreas da reflexão educacional buscando seguir as luzes de tal teoria. Na “Introdução” de *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, livro de 1980, desenvolveu o que ele entendia ser os fundamentos epistemológicos da implícitos na concepção histórico-crítica, seguindo de um modo particular as diretrizes do texto de Karl Marx (1818-1883) “O método da economia política”. No seu trabalho sobre as principais concepções norteadoras do pensamento pedagógico brasileiro, Saviani desenvolveu as linhas gerais de um quadro histórico a respeito do que ele chamava de as ideologias (segundo ele: “guias de ação”) educacionais; ou seja, desenvolveu uma explicação na qual as concepções apareceram no seu desenrolar histórico articuladas com as classes sociais, com a luta de classes e com o que ele chamava de processos fundamentais do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, principalmente no período republicano (cf. Saviani, 1984).

Alguns subsumiram este quadro ao campo didático, fazendo classificações de posturas pedagógicas. Em um artigo da primeira metade dos anos oitenta com o título “Tendências pedagógicas na prática escolar” — publicado na *Revista ANDE* em 1982 e inserido no livro *Democratização da escola pública* de 1984 — José Carlos Libâneo tentou fazer uma classificação que foi muito divulgada. José Carlos

---

<sup>119</sup> Exponho os passos de Herbart, Dewey, Paulo Freire, Saviani e os meus próprios, para o processo pedagógico, em quadro mais adiante. O quadro é comparativo e se propõe a servir como parâmetro para o leitor ver que alguns ideários em filosofia da educação tiveram correspondência em pedagogia e didática.

Libâneo agrupou as pedagogias em dois conjuntos: as "liberais" ("tradicional", "renovada progressivista", "renovada não diretiva", "tecnicista" — esta última tendência foi batizada pelo próprio Saviani, para dar nome à pedagogia oficial da Ditadura Militar) e as "progressistas" ("libertadora", "libertária" e "crítico-social dos conteúdos"). Libâneo situou-se como partidário da "pedagogia crítico-social dos conteúdos", denominação criada por ele para aquilo que, segundo as palavras dele mesmo, era uma práxis político-pedagógica articulada com outros movimentos sociais, na sociedade capitalista, no sentido de construção de uma outra forma de vida: a sociedade socialista (cf. Libâneo, 1985).

Quanto à história e política da educação, Saviani publicou, em um livro organizado por Walter Garcia, *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*, de 1976, o artigo "Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71". Esse artigo deu asas para os que acreditaram que a análise da legislação deveria ser uma análise contextualizada política e economicamente.

No que se refere à análise da política educacional, Saviani confeccionou um texto para apresentação na III Conferência Brasileira de Educação, em 1984 na cidade de Niterói. Neste artigo, com o título "A política educacional no conjunto das políticas sociais", Saviani enfatizou o que ele entendia ser a contraposição entre a política econômica e a política social num Estado capitalista. A primeira estaria a serviço da exploração capitalista e a segunda estaria como contrapeso à exploração, de maneira a não deixar que o modo de produção capitalista pudesse se inviabilizar através de um esgotamento completo da mão-de-obra (cf. Ghiraldelli Jr., 190, pp. 207-208).

No âmbito da economia da educação, Saviani formulou hipóteses contra a idéia que mantinha uma separação entre escola e processo produtivo. Saviani publicou, em 1984, no livro *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, artigos já presentes em publicações anteriores, onde sugeriu hipóteses de interpretação do que ele dizia ser a evolução da educação escolar na sociedade capitalista.

*Grosso modo*, segundo Saviani, a escola não seria necessária para o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo pelas suas possibilidades de fornecer um ensino técnico-especializado. Para tal, as empresas forjaram seus próprios sistemas e métodos. A escola pública universal teria crescido e tenderia a crescer ainda mais, na medida em que sua necessidade se colocasse no plano de uma agência socializadora de conhecimentos básicos gerais, propiciadores de uma maior integração do homem na sociedade urbano-industrial. Contraditoriamente, segundo ele, tal escola, justamente nos centros mais avançados, chegou até o trabalhador fabril, colaborando na

preparação do operariado não só para a cidadania burguesa, mas sim, também, para uma alimentação teórica que possibilitava as lutas sindicais mais organizadas e até mesmo de participação política mais radical (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 206-208).

O conjunto de escritos de Dermeval Saviani propiciou uma rede de outras pesquisas, desenvolvidas por vários professores na academia. Se o marxismo de Saviani ficou ou não desatualizado — o foi também objeto de debates — perante mudanças várias, isso não lhe tirou o mérito de ter sido na época da Ditadura Militar, e também depois, um grande criador de temas para a investigação em educação<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> Eu pertenci aos quadros dos militantes de idéias eurocomunistas e escrevi alguns livros inspirados por tal momento, contribuindo para o leito do ideário que tinha, no Brasil, Saviani à frente. Talvez o texto mais influenciado por este momento seja a primeira versão de um livro para a Coleção Primeiros Passos: Ghiraldelli Jr., P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1986. Fiz um outro texto, para a mesma coleção, que pretendia substituir este, em 1996, já sob outra orientação teórica.

### 7.1.9 Filosofia Analítica e Educação: Uma Oportunidade Perdida

Para expor o que foi o movimento em filosofia analítica da educação, começo por um quadro anterior e internacional, para depois localizar aqui, no Brasil, os desdobramentos ou, talvez melhor dizendo, a falta de desdobramentos (cf. Ghiraldelli Jr, 1999, pp. 37-41).

No começo do século XX, o sociólogo francês Émile Durkheim não via mais utilidade para a filosofia e/ou para a filosofia da educação. Para ele, a filosofia e a filosofia da educação pertenciam ao passado. A filosofia da educação estaria marcada pelo discurso utópico — o discurso negativo — que os filósofos do passado (séculos XVII e XVIII — Jean Jacques Rousseau à frente) formularam em busca da reforma social e educacional. Enquanto utopias, eram ideologias de negação do existente e não formulações explicativas da realidade existente. Para além de tais utopias, o que deveria passar a vigorar eram as teorias científicas enquanto discursos explicativos, positivos — daí a idéia de “positivismo”. Em vez de ser determinada pela filosofia da educação, Durkheim insistia que a finalidade da educação deveria ser fixada por uma ciência positiva capaz de *explicar* o desenvolvimento das sociedades, para as quais a educação estava voltada e para as quais seria vital. Tal ciência era a “sociologia” e, especificamente, como diríamos hoje, a “sociologia da educação”.<sup>121</sup> Os meios, por sua vez, deveriam ser determinados por outra ciência positiva, a “psicologia” (não pela “pedagogia”, que, segundo Durkheim, estava contaminada pela filosofia, pelas utopias, pelo discurso negativo do passado). No esquema de Durkheim, sociologia e psicologia seriam as “ciências da educação” *par excellence* (há de se notar o quanto isso influenciou a educação brasileira, em especial as grades curriculares dos cursos de pedagogia e de formação de professores).

Enquanto na França e nos países sobre sua influência cultural, a idéia de “ciências da educação” ganhou corpo em detrimento da filosofia da educação, nos Estados Unidos a filosofia da educação continuou a ser prestigiada<sup>122</sup>. Ao contrário de muitos que quiseram usar a filosofia para

---

<sup>121</sup> O leitor pode voltar às partes sobre a Primeira e Segunda Repúblicas, e notar que a crítica dos católicos a educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira era, exatamente, a de que eles não tinham uma finalidade da educação posta pela filosofia, mas sim por ciências “materialistas”. Talvez isso fosse verdade para Fernando de Azevedo, que era durkheimiano. Mas não para Anísio Teixeira, que era deweyano. O problema todo dos católicos, como Alceu de Amoroso Lima, era que as finalidades da educação não poderiam ficar subsumidas aos meios, e tinham de ser postas por uma filosofia subordinada a “valores eternos”, dados pela religião — a católica.

<sup>122</sup> O leitor deve dar atenção a isto. Em geral, o leitor brasileiro, por formação, tende a atribuir aos franceses e europeus em geral, um apreço pela filosofia, e aos norte-americanos um apreço pela ciência e pela técnica. Todavia, em filosofia da educação, e em relação ao debate instaurado entre Dewey e Durkheim, o que ocorreu foi que a filosofia da educação, mesmo que dentro de correntes já naturalistas, bem



modificar a educação, ou de outros, como Durkheim, que quiseram substituir a filosofia pelas “ciências da educação” em favor da melhoria das propostas em educação, John Dewey viu na educação, além de sua função prática de ser um elemento inerente e coadjuvante da democracia, uma função teórica. A educação poderia ela própria trazer uma chance para a necessária reformulação da filosofia. Só que ele não estava pensando em toda e qualquer educação; ele estava, sim, pensando na educação democrática, uma educação democrática *por se fazer* democrática e *por só ter sentido*, enquanto educação, na democracia. Daí o filósofo norte-americano ter ficado conhecido mundialmente como “o filósofo da democracia”.

Vendo a filosofia tomar-se secundarizada pelas ciências, John Dewey quis dar um contrapeso a isto. Sua proposta era a de dar à própria filosofia um cunho naturalista de base experimental, científica — ainda que ele, muitas vezes, tivesse o cuidado de lembrar que isso não poderia ser uma volta ao cientificismo e a um positivismo vulgar, coisa que seus adversários, principalmente no Brasil, nem sempre souberam entender.<sup>123</sup>

Se a filosofia, tradicionalmente, fazia perguntas do tipo “o que é o conhecimento?” ou “o que são os valores?” talvez, pensou Dewey, não houvesse melhor lugar para investigar respostas a tais questões senão na própria atividade educativa, pela observação empírica e científica da atividade educativa; pelo exame da educação prática e do exame das pedagogias. A filosofia, assim fazendo, tomar-se-ia uma reflexão sobre a educação e uma arca de formulação de hipóteses a respeito da relação ensino-aprendizagem; enfim, seria uma espécie de “teoria da educação” (cf. Dewey, 1959, pp. 354-367; Ghiraldelli Jr., 1999, 37-40).

A filosofia assim reconstruída assumiria finalmente sua vocação: a de

---

influenciadas pela ciência, ficou do lado americano, enquanto que a cientificação das Humanidades, e em especial da educação, ficou do lado francês. Como já disse no início deste livro, no Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 soube conciliar tais tendências de maneira harmoniosa e inteligente. Isso porque Fernando de Azevedo, um durkheimiano, redigiu o texto democraticamente, ouvindo todas as tendências escolanovistas do momento, em especial Anísio Teixeira, um deweyano.

<sup>123</sup> Um dos principais problemas no entendimento de Dewey no Brasil foi seu conceito de experiência. Tanto os que foram tomados como educadores de direita (por exemplo, José Mário Pires Azanha, professor da Faculdade de Educação da USP), quanto os que foram tomados como educadores de esquerda (por exemplo, Dermeval Saviani — foi professor na Pós-graduação da PUC-SP e na UNICAMP), por vias diferentes, tomaram a noção experiência, em Dewey, muito próxima à noção sensitivista de “experimento”. O leitor pode ver isso em: Ghiraldelli Jr., P. a filosofia da educação do pragmatismo americano e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” — uma crítica a J. M. Azanha e D. Saviani. *Filosofia, sociedade e educação*(2): 33-45, 1998.

ser filosofia *da educação*. Daí o filósofo norte-americano ter ficado conhecido mundialmente como “o filósofo educador”.

John Dewey entendia que a verdadeira educação era “crescimento” em favor da diversidade e, sendo assim, só podia existir na democracia, dado que a democracia era entendida por ele como uma experiência histórica capaz de fazer proliferar pessoas e comportamentos os mais variados. A filosofia, escreveu ele no célebre *Democracia e Educação* — traduzido no Brasil em 1959 — uma vez reconstruída, responderia a suas velhas perguntas epistemológicas (perguntas sobre origem e legitimidade do conhecimento humano) e axiológicas (perguntas sobre as origens e legitimidade valores humanos) na medida em que usasse a educação como um “banco de provas”, observando a vida educacional — a vida das crianças adquirindo conhecimento e hábitos morais. Esta, por sua vez, geradora de comportamentos, pessoas, situações variadas e ricas, não poderia ser senão o campo mais fértil para uma investigação empírica para responder a perguntas do tipo “como se processa o conhecimento?” e “como são gerados os valores?”. Em vez de *fundamentar* a educação, a filosofia ou a filosofia da educação evoluiria *a partir* da educação (Cf. Dewey, 1959). Enquanto Durkheim apartou filosofia e educação, John Dewey uniu-as de modo a quase fundi-las (cf. Durkheim, 1955; cf. Ghiraldelli Jr., 2000a, pp. 18-21).

Assim, a filosofia da educação em moldes do pragmatismo americano (do escolanovismo americano, se quisermos falar nos termos mais pedagógico-didáticos) e as “ciências da educação” em moldes da sociologia positivista francesa, percorreram todo o século XX como pólos de irradiação de reflexões pedagógicas que serviram, cada uma a seu modo, às sociedades que, neste último século, democratizaram o ensino.

Todavia, para além das “ciências da educação” durkheimianas e para além da filosofia pragmatista da educação nos moldes deweyanos, a “filosofia da educação” foi acolhida e redefinida por pensadores que usufruíram mais diretamente de uma atenção da filosofia, no século XX, para com a linguagem (chamamos isto, hoje, no jargão dos meios filosóficos, de *linguistic turn*, ou “virada linguística”). Surgiram então os filósofos “analíticos” (cf. Ghiraldelli Jr., 2000a; 2000b).

Entre as décadas de 1950 e 1970 eles dominaram a cena norte-americana e inglesa e, por essa via, influenciaram uma boa parte do resto do mundo. A filosofia da educação ganhou então um novo espaço e novas tarefas.

Durante o período em que Dewey desenvolveu suas idéias, Bertrand Russell (1872-1970), por sua vez, apresentou uma das versões da filosofia analítica. A “análise”, certamente, sempre fez parte da filosofia, mas Russell trouxe um novo e específico significado ao termo. Acreditava que a mente e a matéria eram duas coisas distintas e

diferentes e que entidades materiais (objetos) e produtos da mente (linguagem e expressões matemáticas) podiam ser analisados em suas relações e elementos básicos. Uma boa parte da tarefa do filósofo analítico seria, então, a de analisar a linguagem e a matemática e mostrar como cada elemento da análise se refere a algo no mundo material ou a outro elemento da linguagem ou da matemática. Para Russell, a realidade é, em última instância, analisável; isto é, ela pode ser dividida em elementos e relações irreduzíveis.

O programa de análise de Russell dependia não somente da crença de que a realidade é analisável (decomposta e reduzida) mas igualmente da idéia de que toda configuração da linguagem aponta *para algo* em tal realidade. Essa crença, hoje, entre os filósofos, parece pouco plausível. Há filósofos que ainda investigam o significado, supondo que ele está na conexão entre palavras e objetos ou eventos, mas tais filósofos não mais supõem que se possa, de um modo puramente neutro e analítico, cobrir o significado de várias expressões, fazendo-as equivaler a características da realidade.

A filosofia analítica, em todas as suas formas, exige a análise e a clarificação. Na forma em que foi defendida por Russell, ela se concentrava sobre a conexão entre a linguagem e chamada realidade. A análise sintática é uma parte importante dessa abordagem. A operação era a seguinte: as sentenças eram divididas em segmentos e o filósofo deveria em perseguindo um algo referido a cada segmento.

Os filósofos da educação "analíticos", muito freqüentemente, estiveram inclinados para a filosofia da linguagem ordinária e conceitual. Um filósofo da educação poderia, por exemplo, analisar o conceito de ensino ou de educação. Assim fazendo, ela tentaria separar o dado conceito de outros mais proximamente considerados, e também daria bastante atenção aos vários contextos lingüísticos nos quais o conceito aparece. Na análise da linguagem ordinária, a ênfase era posta em como a linguagem é usada. Poderia, como diziam, ser usada para analisar conceitos, e os termos "análise conceitual" e "filosofia da linguagem ordinária" foram vistos como sinônimos. A característica importante de toda a filosofia analítica, naquela época, era a de sua exigência de neutralidade. Muitos filósofos atuais se consideram filósofos analíticos. Eles estão engajados na análise conceitual ou contextual, mas normalmente eles prestam muito mais atenção ao uso da linguagem e às conexões de várias práticas do que na busca de elementos ou relações irreduzíveis (cf. Ghirdelli Jr., 1999, pp.41-49).

Muito do que se fez em filosofia da educação nos países de língua inglesa no período de 1950 a 1970 foi inspirado direta ou indiretamente pela busca de análise dos conceitos e linguagem educacionais. A motivação básica desse trabalho vinha da crença de que a linguagem ordinária guardava uma preciosidade de significado ainda não percebido

porque ainda não analisado. A professora de filosofia N. Noddings, em um livro de meados dos anos noventa, *Philosophy of Education*, citou J. Soltis para exemplificar o que era — e em parte o que é — o espírito e o objetivo da filosofia analítica da educação:

Muitos de nós (...) ficaríamos em uma situação difícil se pressionados para explicar em palavras simples as idéias que estão contidas nos tais conceitos comuns de educação como ensino, aprendizagem ou matéria. Embora todos esses conceitos sejam básicos para qualquer pensamento ou discussão sobre educação. Além disso, creio que uma tal tentativa de explicar essas idéias resultaria invariavelmente no desvelamento de nuances de significado que são inconscientemente assumidos em nossas ações como estudantes ou professores. Como resultado, nos tornaríamos não só mais sofisticados e cuidadosos no seu uso mas, também, ganharíamos um *insight* profundo em educação enquanto um esforço humano no qual todos os homens tomam alguma parte em algum momento de suas vidas (apud Ghiraldelli Jr. 1999, pp. 42-41).

Uma das mais insistentes críticas feitas à filosofia analítica da educação foi construída na base de ir contra a sua busca de neutralidade. Todavia, talvez essa crítica seja injusta, já que os trabalhos dos filósofos analíticos da educação sempre foram com valores, em um estilo distante dos propósitos de Russell. Outra crítica foi a de que, tornando a filosofia da educação algo técnico — a análise —, ela deixou de lado certas preocupações como, por exemplo, as questões sobre a infância, sobre as melhores e piores políticas educacionais para as várias camadas emergentes da população, sobre os conflitos sociais etc. Em geral essas críticas partiram da filosofia continental, ou seja, das correntes filosóficas contemporâneas à filosofia analítica que não estavam no interior do mundo anglo-saxão, como o existencialismo-fenomenologia, o marxismo, os filósofos da Escola de Frankfurt e similares (cf. Ghiraldelli Jr. ,1999, pp. 41-49).

No Brasil, quem lidou anos da Ditadura Militar com filosofia analítica da educação?

Várias pessoas se interessaram por essa forma de pensar a educação e tentaram escrever algo. Pode-se dizer que o livro *Educação e linguagem*, organizado por Jorge Nagle, foi um marco entre essas tentativas. O livro era uma coletânea de artigos de Nagle, Péricles Trevisan, José Mário Pires Azanha, Carlos Eduardo Guimarães e Magda Becker Soares, e foi o resultado de um simpósio desses professores na

reunião de 1975 da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Belo Horizonte.

O texto acabou não fazendo filosofia analítica, nem mesmo naquilo que se entendia por filosofia analítica que era simplesmente um versão dela — o positivismo lógico<sup>124</sup>. Ou seja, Jorge Nagle dissertou por alto sobre o que se deveria fazer, mas não se utilizou realmente da discussão em filosofia analítica para construir seu texto. Por sua vez, José Mário Pires Azanha pretendeu fazer *de fato* filosofia analítica e, então, entre outras coisas, procurou analisar um trecho da Lei 5692/71 para, através da escolha de algumas frases, concluir que ela tinha pressupostos (ora, mas qual texto não teria?), e que tais pressupostos vinha da filosofia de Dewey, de quem Azanha não gostava (cf. Nagle, 1976).

Mas creio que não foi pelo fato do livro ser uma primeira e incipiente experiência, e pelo fato de que não teve continuidade pelos próprios autores, que essa importante corrente de pensamento não contribuiu o quanto poderia ter contribuído no Brasil. Creio mais que foi exatamente por ela ter sido acolhida aqui em nosso país exatamente por pessoas como Nagle e Azanha que ela foi rechaçada — por meio de conceitos e preconceitos. Afinal, estávamos em meio à Ditadura Militar e vários dos intelectuais mais produtivos na área de educação não iriam querer divulgar a obra daqueles que, direta ou indiretamente, estavam ligados ao governo ditatorial. Além disso, no caso de José Mário Pires Azanha, creio que a presença dele realmente trouxe uma barreira para a absorção do livro e do que ficou na mente dos professores sobre o que seria a filosofia analítica da educação.

Azanha havia sido um dos responsáveis, quando esteve no governo estadual de São Paulo, pelo fechamento de colégio e ginásios experimentais, onde se desenvolvia a pedagogia nova em associação, não rara, com escritos que chegavam do exterior de Paulo Freire. A violência com a qual o governo, e Azanha à frente, usou para barrar tal experiência que vinha dando bons frutos em todos os sentidos foi tamanha (e, pior, causando desemprego e insegurança na área de educação) que dali para a frente o trabalhos desse educador ficaram nas estantes, pelo menos naquele período. Jorge Nagle e Azanha passaram a ser vistos não só como colaboradores da Ditadura, mas como pessoalmente autoritários, “de direita”. Mais tarde, é claro, eles

---

<sup>124</sup> O leitor não deve confundir filosofia analítica e positivismo lógico, e também deve saber claramente distinguir onde o pragmatismo se aproxima e se distancia de ambos. Essa é uma confusão constante entre autores brasileiros em filosofia da educação. Para uma visão sobre tais movimento. Para uma explicação das diferenças e do movimento dessas filosofias e suas relações com a educação o leitor pode consultar: Ghiraldelli Jr. P. e Rodrigues, A. T. Rorty: da filosofia da linguagem à filosofia política democrática. In: Rorty, R. *Contra os chefes, contra as oligarquias*. Rio de Janeiro, DPA, 2001. Ver também: Ghiraldelli Jr., P. Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

voltaram a ser lidos e citados, mas nunca tiveram a influência na formação de pós-graduandos como teve, por exemplo, Dermeval Saviani e outros autores de esquerda. A filosofia analítica, por ela mesma, não conseguiu outras vozes diante dos fatos políticos da época.<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> Escrevi sobre o período e a relação que os professores de esquerda tinham com as obras de Saviani e Azanha, tomados em comparação, em: Ghiraldelli Jr., P. a filosofia da educação do pragmatismo americano e o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" — uma crítica a J. M. Azanha e D. Saviani. *Filosofia, sociedade e educação*(2): 33-45, 1998.

### **7.1.10 José Arthur Giannotti Vê Barbárie na Universidade**

Muitos escreveram sobre o tema “a Universidade sob a Ditadura Militar”, e alguns o fizeram no próprio tempo da Ditadura Militar. O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, a professora de filosofia da Universidade de S. Paulo (USP) Marilena Chauí<sup>126</sup>, o professor de filosofia da Universidade Federal de S. Carlos (UFSCar) Bento Prado Jr., entre outros, fizeram textos muito interessantes sobre a evolução da Universidade Brasileira.<sup>127</sup> No entanto, houve um texto que foi publicado em 1986, portanto já um ano após o fim do regime autoritário, mas que dizia muito sobre um mal que assolava a Universidade brasileira e que, hoje, se mantém ainda atual. Foi o livro de José Arthur Giannotti, *Universidade em ritmo de barbárie*, publicado pela Editora Brasiliense — um dos selos editoriais de maior prestígio na época.

Giannotti dissecou bem vários aspectos da Universidade brasileira e, inclusive, conseqüências pedagógico-didáticas da reforma universitária feita pela Ditadura Militar.

Destaco no texto de Giannotti sua percepção para o que estava sendo gerado na relação professor-aluno no ensino universitário — processo este que, hoje, só se exacerbou. Giannotti escreveu e, de certo modo, profetizou:

A universidade é o paraíso das classes médias, o lugar por excelência de suas práticas, o terreno onde se articulam seus ideais. Duma maneira muito peculiar combina o fazer e o fazer de conta, tanto a prática do conhecimento como o conhecimento da prática. Escapando de procedimentos socialmente objetivos de mensuração, transforma a docência, o aprendizado e a pesquisa numa dança ao mesmo tempo inútil e formadora, vazia e cheia de significados sociais. O lado ritual é o mais evidente. Quase sempre a aula não mais do que encena um informe ou um argumento, desvinculados dos nexos mais orgânicos com a teoria e com os exercícios duma manipulação efetiva do real. É assistida por uma maioria de estudantes que a tomam como mal necessário, no melhor dos casos, a consomem como produto disponível no mercado. Além dos chavões dourados que obscurecem a relação

---

<sup>126</sup> Para uma apreciação do pensamento de Marilena Chauí sobre Universidade, o leitor poder ver a Enciclopédia On Line de Filosofia da Educação: <http://www.educacao.pro.br/universidadeoperacional.htm>

<sup>127</sup> Um livro importante sobre a educação universitária sob ditadura, e que marcou época, foi: Prado Jr., B. P. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

professor-aluno, se encontram, de um lado, a luta por prestígio, o professor procurando formar sua clientela, reforçar sua reputação de competente e democrático; de outro, a busca pelo patrocínio, o desenvolvimento das técnicas de malandragem, como ler um livro em diagonal, aprender a selecionar os trechos estratégicos para causar boa impressão, preparar uma pergunta de efeito para se salientar num seminário e tantas outras práticas de pura embromação.

Isto vale para qualquer universidade, desenvolvida ou subdesenvolvida, séria ou fajuta, avançada ou atrasada (...) (Giannotti, 1986, pp. 46-47).

Muitos outros falaram antes e depois de Giannotti a respeito desses problemas da universidade, mas o que fez deste seu livro um marco é que ele trouxe à baila algo que havia se tornado insuportável para os professores mais dedicados da universidade: as técnicas de malandragem intelectual e a vontade de alguns professores, nem sempre competentes, de formar seu séquito. De quase toda a literatura pedagógica aqui apresentada, a que mais ficou como verdade até os dias de hoje, no início do século XXI, talvez tenha sido esta amargo retrato posto pelo pequeno livro de Giannotti, em especial o trecho citado.



## **8. A Nova Democracia (1985 – 2000)**

A partir de 1985 o Brasil ficou livre da Ditadura Militar. Desde àquela época, quatro presidentes comandaram a República. O primeiro, José Sarney, era vice de Tancredo Neves. Assumiu por conta da doença e morte de Tancredo, que não chegou a exercer o governo nenhum dia. Sarney<sup>128</sup> governou cinco anos, e então o país elegeu Fernando Collor de Mello, que, por motivos de corrupção e outros, sofreu impedimento de continuar no cargo e foi deposto legitimamente pelo Parlamento após dois anos de governo, e teve seus direitos políticos cassados. Foi substituído pelo seu vice, Itamar Franco, que terminou o mandato. Em seguida, vieram dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Collor e Fernando Henrique foram eleitos por voto popular direto.<sup>129</sup> Tancredo e, conseqüentemente, José Sarney, foram eleitos pelo Colégio Eleitoral, ou seja, o mecanismo ainda usado pela Ditadura Militar para repor seu generais na presidência. A utilização do Colégio Eleitoral, isto é, da eleição indireta, para que um civil voltasse à presidência, foi a forma que encontramos, na época, para a transição entre o regime ditatorial e o nascimento da democracia. Forças à direita e à esquerda discordaram da forma da transição, mas, enfim, ela se deu pela via mais ou menos esperada, a de um consenso entre a ala moderada do PMDB e setores civis que haviam pertencido ao período ditatorial para o exercício do primeiro governo civil após mais de vinte anos.

Em todas as eleições, após Sarney, a vitória dos que tomaram posse na Presidência da República não foi uma vitória esmagadora tranqüila. Uma boa parcela da população votou em candidatos de oposição e Lula — Luíz Inácio “Lula” da Silva —, em todas elas, chegou em segundo lugar, em alguns momentos mostrando uma força política de setores fora do campo das elites tradicionais jamais vista em períodos anteriores.

A nova democracia tem sido, de fato, o período de maior liberdade e de maior respeito dos diversos setores sociais para com as instituições políticas democráticas brasileiras, se comparado com toda a história do país. Paradoxalmente, durante todos esses anos, a concentração de riqueza no país aumentou assustadoramente. A discussão da política educacional, o embate das idéias pedagógicas e a legislação, tudo isso,

---

<sup>128</sup> Para entendermos o período do Governo Sarney e as experiências de combate à inflação postas em prática neste governo, e que mudaram todo um rumo de como se fazer política em nosso país, o leitor de consultar a dissertação de mestrado de Martha Christina Pereira Martins: Martins, M C. P. O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986-1989. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>129</sup> A melhor análise política dos governos Collor e Fernando Henrique que conheço é de Alberto Tosi Rodrigues. Vale a pena o leitor consultar: Rodrigues, A. T. *Brasil – de Fernando a Fernando: neoliberalismo, corrupção e protesto na política brasileira de 1989 a 1994*. Ijuí: UNIJUI, 2000.

ganhou um nível de complexidade jamais visto, dada a complexidade da própria população brasileira, que depois dos anos setenta ultrapassou a casa do cem milhões de habitantes.

A respeito do período de 1985 até 2000, selecionei alguns tópicos que, acredito, fornecem um quadro razoável do que a educação brasileira vem passando. Distingo, então, primeiro, as propostas de alguns partidos políticos que se preocuparam com a educação. Depois, traço um percurso da política educacional dos anos noventa enfatizando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – 1996). Em seguida, exponho algumas linhas para que possamos entender que rumos tomou a literatura pedagógica em nosso país. Por fim, tento expor e comentar o que o Governo Fernando Henrique fez pela educação brasileira.

## 8.1 Alguns Partidos Políticos e a Educação

Ao longo do período que vai de 1985 até o início do século<sup>130</sup>, surgiram e desapareceram várias agremiações políticas. Algumas delas se preocuparam teórica e praticamente com a educação, ou, ao menos, tiveram setores que implementaram alguma ação coordenada de política educacional. Dos partidos que assim agiram, vale destacar aqui, pelo menos no seu início, ainda sob a Ditadura Militar, três deles: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Democrático Trabalhista (PTB) e o Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>131</sup>.

Esses partidos nasceram de uma reforma partidária realizada ainda na época da Ditadura Militar. Nos últimos anos da Ditadura Militar, houve o fim do bipartidarismo, com a extinção da Aliança Nacional Renovadora (ARENA) e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Sob a nova legislação partidária surgiram várias novas siglas: PMDB, PDS, PTB, PDT, PT e PP. A Anistia Política aconteceu em 1979, e as eleições diretas para governo dos Estados ficou marcada para 1982, o que de fato ocorreu.

O Partido do Movimento Democrático Brasileiro<sup>132</sup> foi o sucessor do MDB, e se tornou o maior partido de oposição ainda no âmbito da Ditadura Militar. Aglutinou setores de esquerda, de centro e de centro direita, deixando com o governo o herdeiro da ARENA, o Partido Social Democrático (PDS). O PMDB nunca possuiu uma plataforma unificada a respeito da educação, mas, ao ganhar as eleições de 1982 para governadores de alguns importantes estados da Federação, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Pará, Goiás e Espírito Santo, guindou para seus cargos relativos ao setor educacional certos intelectuais que, de uma forma ou de outra, haviam estado na oposição durante anos e queriam colocar em prática teses de cunho mais democráticas que as até então desenvolvidas.

Em dezembro de 1985, em um seminário com o título "A teoria e a prática da pedagogia crítico-social dos conteúdos – do diálogo ao debate coletivo", realizado em Niterói pela Associação Nacional de Educação (ANDE) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), os trabalhos de Guiomar Namó de Mello e de Neidson Rodrigues, foram tomados e analisados como exemplos da atuação autenticamente peemedebista que, aos olhos da imprensa e dos intelectuais, parecia corresponder ao que seria uma gestão de centro-esquerda, uma gestão que, em termos europeus, poderia ser considerada social-democrata.

---

<sup>130</sup> Partidos políticos: <http://www.pfl.org.br/>; <http://www.pcdb.org.br/>; <http://www.pl.org.br/>; <http://www.ppb.org.br/>; <http://www.psd.org.br/>

<sup>131</sup> Sobre o PT o leitor pode consultar: <http://www.pt.org.br/>

<sup>132</sup> Sobre o PMDB o leitor pode consultar: <http://www.pmdb.org.br/>

Guiomar de Mello havia sido secretária de educação da Prefeitura de São Paulo na Gestão Mário Covas (1982-1985), e Neidson Rodrigues<sup>133</sup> havia encabeçado a Superintendência de Ensino da Secretaria da Educação do governo de Minas Gerais, na gestão de Tancredo Neves.

Segundo as informações daquele Seminário de Niterói, informações que precisariam ser relativizadas, dado a proximidade das gestões julgadas com os organizadores do evento, Guiomar Namó de Mello teria alcançado várias vitórias à frente da Secretaria Municipal de Ensino de Covas: corrigiu as formas de hierarquização rígidas na carreira do magistério paulistano e que eram responsáveis por desnível salarial acentuado, manteve-se firme em favor da institucionalização de concursos públicos e contra interesses clientelísticos em diversos cargos para o ensino público e, enfim, procurou desenvolver os princípios do seu livro, *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político*, que advogava a necessidade do professor de dominar 'o conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar' às crianças que não apresentassem 'as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem' (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 213-214).

Ainda segundo as conclusões do Seminário de Niterói, Neidson Rodrigues não teria destoadado dos ideais de São Paulo, apenas dado mais ênfase à 'participação popular'. O objetivo de Neidson, segundo seu próprio documento no Seminário, foi o de tornar a escola pública mais permeável aos interesses da sociedade, de modo que a sociedade organizada pudesse ficar em defesa da escola pública. O canal para tal, segundo ele, foi o de criar as Comissões Municipais, formadas em cada cidade pelo prefeito, vereadores, professores, supervisores, presidentes de associações comunitárias, sindicatos etc. Pelo lado das próprias

---

<sup>133</sup> Tanto Guiomar Namó de Mello quanto Neidson Rodrigues foram alunos de Dermeval Saviani no programa de pós-graduação em filosofia e história da educação da Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. Guiomar veio de experiências com pesquisas quantitativas, ao participar de trabalhos na Fundação Carlos Chagas, e continuou na carreira política, seguindo Mario Covas quando este fundou, junto com Franco Montoro e outros o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Neidson Rodrigues tinha formação em filosofia e, mais recentemente, voltou ao trabalho de ensino; é professor de filosofia da educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Há de se notar que uma série de alunos de Saviani, nesta época, ocuparam cargos na administração do ensino em diversos estados. O próprio Saviani foi guindado para o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, durante o governo de Franco Montoro, em meados dos anos oitenta. Vale a pena, aqui, o leitor ver algumas opiniões de Saviani a respeito das possibilidades da democracia, a partir de sua posição de quem teve a experiência de ser conselheiro: Saviani, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: *Dermeval Saviani e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 258-259.

escolas, ainda segundo Neidson, tentou-se criar, institucionalizar e apoiar o Colegiado, que era eleito em assembléias de pais, alunos, funcionários e professores, e que tinha a tarefa de acompanhar o plano curricular da escola, a organização do calendário escolar, a organização da biblioteca, o controle da caixa escolar etc.

O Partido Democrático Trabalhista (PDT)<sup>134</sup> procurou, entre 1982 e 1985, durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, desenvolver uma linha própria de política educacional, dentro do pensamento pedagógico do então vice-governador Darcy Ribeiro, antropólogo e ex-ministro da Educação do governo João Goulart, o último governo antes do Golpe de 1964 que instituiu a Ditadura Militar.

Darcy Ribeiro publicou *Nossa escola é uma calamidade* (1984), onde reuniu denúncias sobre a situação crítica do ensino e, além disso, exibiu as propostas do governo Brizola em matéria de educação.

Neste texto, ao tentar explicar o fracasso da educação escolar brasileira, Darcy Ribeiro não só se preocupou em resgatar fatores histórico-culturais de ordem geral, como também tentou trazer à tona aquilo que ele chamou de “pedagogias desvairadas” — um amálgama pedagógico que, uma vez tendo se tomado senso comum dos professores, contribuiu em muito para o insucesso da escola pública no Brasil. O vice-governador pedetista expôs em seu livro um decálogo das “pedagogias descabeladas”: 1) “verbalismo”; 2) “decoreba”; 3) «exclusão de todo fazimento e expressividade”; 4) “ordem”; 5) “mandonismo”; 6) não admissão de avaliação do trabalho docente; 7) descuido com os alunos com dificuldade de aprendizagem; 8) uma “pauta normal” e exigência para todos, ainda que a imensa maioria dos alunos não acompanhe esta pauta; 9) professora não-educadora, mas sim uma “técnica que vai à escola derramar instruções sobre os alunos”; 10) o aprendizado é feito “de oitiva pelo rádio e televendo” (cf. Ribeiro, D.; cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 215).

A não ser pelo penúltimo princípio — onde Darcy Ribeiro expôs um ponto de crítica ao otimismo em tecnologias pedagógicas — e pelo último princípio — que criticou, em parte, as teses em favor da democratização do ensino através da expansão da indústria cultural e da mídia — o decálogo ficou preso às críticas que a teoria do movimento escolanovista já havia encetado a respeito do ensino brasileiro.

Darcy Ribeiro, de fato, nunca omitiu sua simpatia para com as teses escolanovistas (ele sempre se referiu a Anísio Teixeira como “meu mestre”).

Todavia, a própria realidade brasileira observada colocou-o, em diversos momentos, na trilha de formular reflexões às vezes menos. Assim, nesta linha, Darcy Ribeiro, em meados do governo Brizola, desabafou em um

---

<sup>134</sup> Sobre o PDT o leitor pode consultar: <http://www.pdt.org.br/>

de seus inúmeros pronunciamentos:

É preciso que se diga com toda clareza que nada há de mais simples, nem de mais econômico, nem de mais eficaz e acessível do que a educação com uma boa professora primária. Foi ela só, com seu quadro negro e suas caixas de giz, que educou o mundo. Evidentemente a professora pode ser ajudada por meios extra-escolares, mas é ainda ela a única e insubstituível força educativa com que se pode contar (cf. Ghiraldelli Jr. , 1990, p. 216).

Na prática, o PDT no governo do Rio de Janeiro inovou através da construção dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), que ficaram conhecidos por "Brizolões". Eram escolas de tempo integral voltadas para a infância pobre carioca. O ponto positivo dos CIEPs logo veio à tona: uma vez instalados, obrigaram os demais políticos, pelo menos verbalmente, a dedicarem uma atenção especial à educação popular, dado o sucesso que Brizola vinha conseguindo com a construção de tais escolas. Os CIEPs, apesar de representarem inicialmente uma solução prática de uma política educacional que investiu num projeto arquitetônico e menos num projeto essencialmente pedagógico, e apesar de sobrepor uma rede paralela de ensino à rede já existente, trouxe de fato oportunidades para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola de tempo integral.

Brizola não conseguiu construir todos os CIEPs prometidos e necessários para a escolarização da infância proletária. Seu plano era o de realizar tal feito na continuidade de um governo pedetista no Rio de Janeiro, o que não foi possível, pois o PDT foi derrotado nas eleições de 1986.

O Partido dos Trabalhadores (PT) formulou publicamente considerações sobre a questão educacional em 1982, na campanha de Luís Inácio Lula da Silva para a conquista do governo do Estado de São Paulo.

Nesta época, Luís Inácio Lula da Silva denunciou o sentido privatista da política educacional brasileira, que ele via como criadora de um sistema educacional de dupla face: por um lado "uma escola de bom nível, paga a preço de ouro para o filho do rico"; por outro lado a "escola mal-instalada, mal-aparelhada, distante, suja e burocratizada da rede pública", oferecida "aos filhos dos trabalhadores". Olhando internamente para a escola pública, o líder operário foi buscar nos péssimos salários a principal causa da inviabilização "de qualquer prática pedagógica consistente". Captou, também, o problema do número insuficiente de vagas nas escolas. Segundo dados oficiais do início dos anos oitenta, Lula afirmou que cerca de 18% das crianças de 7 a 14 anos estariam fora da escola, em São Paulo. A reprovação na primeira série do 1º grau

ficou em torno de 34%. Em bairros populares de São Paulo, mais de 95% dos jovens estavam fora da escola pública de 2º grau.

Durante a campanha eleitoral para o governo do Estado de São Paulo, Luís Inácio Lula da Silva alinhou dez pontos que deveriam indicar “medidas de curto prazo” para democratizar o sistema de ensino, torná-lo menos elitista e «voltado para as classes trabalhadoras”. Estes dez pontos foram incluídos no texto *Um sistema educacional a serviço dos interesses e necessidades da classe trabalhadora*, confeccionado por Lula:

- 1) Ampliar imediatamente a rede de ensino e as condições de atendimento, de forma que, desde o primeiro ano de governo, todos os alunos obtenham vaga nas escolas e tenham condições de cursá-las.
- 2) Ampliar as verbas destinadas à educação em São Paulo e lutar para que, no nível federal, recomponha-se efetivamente o percentual aplicado na educação pelo menos a níveis iguais aos de 1965 (11,8%) que se veio deteriorando, atingindo hoje 4%.
- 3) Aumentar o número de creches atualmente existentes no Estado, redefinindo-as como centros educacionais e não como *depósitos* onde se deixa o filho e instituir uma rede pública de pré-escolas para o atendimento de crianças de 4 a 7 anos, em todo o Estado.
- 4) Criar melhores condições de ensino e trabalho nas escolas dos diferentes níveis de ensino, de modo a reduzir drasticamente a repetência e a evasão, especialmente nas séries iniciais do 1º grau.
- 5) Alterar, dentro da política geral de remuneração do funcionalismo, a remuneração dos educadores e funcionários do sistema educacional do Estado, de modo a garantir condições para que esses profissionais se dediquem inteiramente ao ensino.
- 6) Propor um programa de merenda escolar que efetivamente contribua para a melhoria das condições de nutrição e saúde das crianças matriculadas na rede pública de ensino.
- 7) Rever a política de ensino no que se refere aos cursos noturnos de modo a garantir vagas e ensino efetivo de bom nível aos que trabalham.
- 8) Ampliar o número de vagas para o ensino universitário público e gratuito, entendendo que a democratização do ensino universitário é condição de melhoria da qualidade de ensino do 1º e 2º graus.
- 9) Garantir o ensino público e gratuito em todos os níveis de ensino, ampliando as oportunidades educacionais para as classes trabalhadoras e combatendo ao mesmo tempo a privatização e a comercialização

abusada do ensino. 10) Garantir, em todos os níveis de ensino, a participação ampla e democrática da população, através dos Conselhos Populares e dos profissionais, referentes à educação pública, bem como na administração e controle do sistema estadual de ensino (apud Ghiraldelli Jr., 1990, pp217-218).

Outras reflexões sobre a questão educacional foram desenvolvidas no interior do PT, inclusive algumas de caráter essencialmente didático-pedagógicas. Desenvolveram-se, também, reflexões relativas à questão da educação extra-escolar, da ampliação do conceito de educação e, a partir daí, do entendimento da tarefa político-partidária como uma tarefa de educação politizante etc. Afinal, o PT, no decorrer dos anos subseqüentes, contou, do lado pedagógico, com Paulo Freire e toda uma legião de seus admiradores e, pelo lado da política educacional, Florestan Fernandes, que exerceu o mandato de deputado federal pelo partido.

Após 1985, já vigorando o processo democrático, o PMDB e o PDT não mais conseguiram manter uma atividade interna homogênea em torno da educação, ao passo que o PT, se também não conseguiu isso, ao menos estreou com inovações e com uma força mais contundente no cenário nacional em relação ao tema. Dois pontos altos do partido foram alcançados quando, através da "Gestão Erundina" na prefeitura da cidade de São Paulo, Paulo Freire foi indicado como secretário da Educação, depois substituído por seu seguidor e divulgador Moacyr Gadotti, atuar de vários livros, professora da Faculdade de Educação da USP e diretor do Instituto Paulo Freire. Ao mesmo tempo, Marilena Chauí, professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), foi indicada como secretária de cultura naquela gestão. No Rio Grande do Sul, especificamente em Porto Alegre, o PT ganhou várias eleições e, então, a partir de experiências da educadora e depois deputada Esther P. Grossi, e de muitos outros intelectuais da região, também desenvolveu ações peculiares no campo da educação municipal.



## **8.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**

A democratização do país, como não poderia deixar de ser, passou pela eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte. Um novo Parlamento deveria fazer a nova Carta Magna, colocando de lado a Constituição imposta ao Brasil, e tantas vezes emendada autoritariamente de modo a servir a interesses momentâneos, pelos generais presidentes. E assim aconteceu.

O Brasil ganhou uma nova Constituição em 1988 — certamente uma das mais avançadas quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimento de bastidores das elites e grupos corporativos etc., para verem seus interesses defendidos na Carta Magna. A educação não fugiu dessa regra.

Na Carta de 1988, a educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas veio também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como um prioridade em relação ao outros direitos.

No lugar próprio da educação na Constituição, ela ficou ali mencionada como algo que deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (cf. Cunha, 1991, pp. 444-445).

Notou-se, também, o que Luiz Antônio Cunha veio a chamar de uma “arrojada inovação em termos jurídicos”, como ele cita, terminando com uma importante pergunta:

“o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (art. 208, VII, § 1º). Em consequência, “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (idem, § 2º). Para efetivar este direito, a Constituição criou o instrumento do mandado de injunção (art. 5º, LXXI), a ser concedido sempre que “a falta de norma reguladora tome inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania”. Com isso, prefeitos e governadores podem ser

responsabilizados pela inexistência do ensino obrigatório, sofrendo as sanções jurídicas que ainda não se sabe quais são. Será que as transferências de recursos públicos para as escolas privadas, mediante subsídios diretos, indiretos e bolsa de estudos, em detrimento da expansão e da melhoria do ensino público, podem acarretar processos na justiça contra governadores e prefeitos, pedindo sua destituição dos cargos que ocupam? (Cunha, 1991, pp. 445-446).<sup>135</sup>

A nova Constituição, ainda que favorecesse velhos hábitos que desgostaram os que queriam uma maior proteção ao ensino público, gratuito, obrigatório e laico fornecido pelo Estado — que era a posição da “Carta de Goiânia”, um documento de cinco mil professores formulado na IV Conferência Brasileira da Educação, em 1986 —, por conter uma série de mecanismos de carreamento de verbas públicas para o ensino privado e coisas similares, não podia, por ela mesma, legislar no campo mais detalhado da educação. Para tal, a própria Constituição determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou de uma intensa luta parlamentar e extra-parlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro, de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino. É claro que, neste caso, há de se notar que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante. O Deputado Florestan Fernandes, em artigo da *Folha de S. Paulo* em meados de 1992, assim se expressou quando Darcy Ribeiro apresentou seu projeto, que vinha em aliança com interesses do Governo Collor:

Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o Senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito apresentar um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o seu trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria

---

<sup>135</sup> Sobre “direito subjetivo à educação” e outras explicações detalhadas sobre o funcionamento da Constituição no campo educacional, o leitor poder ver; Cury, C. R. J. *O que você precisa saber sobre Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

normalmente no Senado e lá sofreria transformações. Por que essa precipitação? O Senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo ColIor de uma tarefa ingrata. Recebendo suas sugestões (e por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu “servir o rei” e voltar as costas a Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico, e à nossa geração, que combateu ardorosamente os “idola” que ele empolgou sem constrangimento (apud Saviani, 1997, p. 198-199).<sup>136</sup>

Apesar dessa manifestação correta de Florestan Fernandes, a minha avaliação da LDB é menos catastrófica do que uma parte dos textos que vieram a comentar tal lei. Talvez o impacto nos autores da disputa entre Florestan e Darcy, e a forma inesperada como agiu este último, tenha calado mais forte nas mentes daqueles que se mobilizaram pela LDB (e que se entendiam posicionados à esquerda), do que uma análise mais generosa da nova legislação. Por isso, creio eu, alguns escreveram textos comentando a LDB como se ela tivesse sido uma derrota. Todavia, ele não foi uma derrota para os objetivos de uma boa educação no Brasil. Ela só não foi o que alguns, que tinham projetos muito específicos, queriam que fosse. Mas do ponto de vista geral, ela não destoou de outras leis. E se levarmos em conta — e isto é necessário considerar — que tal lei saiu do trâmite de um Parlamento mais conservador que o que elaborou a Constituição de 1988, ela não chegou

---

<sup>136</sup> O leitor deve lembrar que Florestan Fernandes foi signatário do manifesto “Educadores Mais uma Vez Convocados”, de 1959, e Darcy Ribeiro também. Só isso não diria nada, muitos foram signatários daquele manifesto e seguiram caminhos diferentes. No entanto, Darcy Ribeiro havia sido Ministro da Educação do último governo civil antes da Ditadura Militar, havia, depois, da Anistia, sido vice-governador no Rio de Janeiro, no Governo Brizola, e lá construiu os CIEPs, que tentavam reproduzir o modelo de escola preconizada por Anísio Teixeira no passado, e construída em caráter experimental, no Estado da Bahia. Florestan Fernandes havia sido discípulo de Fernando de Azevedo, tinha ganho fama internacional como sociólogo, era socialista e estava como deputado do PT. Darcy Ribeiro era do PDT, também havia ganho fama internacional como homem de esquerda, antropólogo, teórico da educação. Este embate da LDB foi um episódio trágico para ambos. Ambos professores estavam com câncer, Florestan faleceu pouco antes de Darcy, e o destino não lhes deu chances de reconciliação, que certamente o Brasil merecia, por terem sido dois homens de bastante valor, e que lutaram mais ou menos do mesmo lado durante anos.

a dobrar a espinha dorsal da maioria das conquistas geradas na virada da Ditadura para a democracia.<sup>137</sup>

É claro que, em alguns pontos, poder-se-ia haver mais ganhos para a democratização do ensino.

Por exemplo, naquela parte que Luiz Antônio Cunha chamou de inovadora, a LDBN realmente traiu a Constituição. O texto constitucional diz que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Artigo 208, inciso VII, § 1º). Enquanto que a LDBN manteve-se assim: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo” (Artigo 5º). Aqui, sim, demos um passo em falso, independentemente de sermos mais ou menos conservadores ou mais ou menos inovadores. No Brasil, a transformação da educação em direito público subjetivo, ou seja, um direito que o alguém pode reclamar às autoridades públicas se ele não usufrui, implicaria, é claro, que se mantivesse a versão da Constituição. Alguém tem um direito vantajoso se estamos falando do ensino gratuito. Mas esse alguém não tem um direito tão vantajoso se estamos falando de qualquer ensino. Se alguém reclama que não dão ensino aos seus filhos, isto, no Brasil, já deveria ser entendido como uma reclamação em favor do ensino gratuito. Este alguém pode, uma vez tendo seus filhos na escola pública e gratuita, vir, posteriormente, reclamar da qualidade desse ensino e, então, a Constituição, em princípio, já não poderia mais ajudá-lo. Caberia a outros termos da LDBN ter inserido preceitos para o ensino de qualidade e, então, o reclamante apelaria, em segundo nível, para a LDBN. Todavia, da maneira que o texto da LDBN ficou, o reclamante pouco reclamará, pois se ele vier a solicitar ensino como um direito, lhe apontarão a escola particular paga ou a escola particular com bolsa paga pelo público etc. Todavia, de resto, há muitos pontos da LDBN de 1996 que são positivos e podem ser aproveitados para uma melhoria de certas condições da educação. Menciono cada um deles abaixo.<sup>138</sup>

No ensino superior, a LDBN fixou que cada professor deve dedicar-se no mínimo a oito horas semanais de aulas. Isto foi muito saudável. A universidade brasileira estava se tornando um lugar no qual a atividade de relacionamento com o aluno em sala de aula perdia espaço para a atividade de pesquisa ou, pior, para a atividade administrativa. Fixando tal carga horária sem distinção, a LDBN não deixou que, por outros

---

<sup>137</sup> Quando a Constituição de 1988 foi elaborada, a vaga do neoliberalismo ainda não se fazia sentir com muita força no Brasil. Todavia, quando, nos anos noventa, se desenvolveram as lutas pela construção da LDB no Congresso, o neoliberalismo já havia se tornado bem mais popular na sociedade e no Congresso. Para entender melhor o neoliberalismo, o leitor deve estudar o texto de Alberto Tosi Rodrigues, “neoliberalismo: gênese, retórica e prática”:  
[http://www.politica.pro.br/arquivos/art\\_tosi\\_neolib.rtf](http://www.politica.pro.br/arquivos/art_tosi_neolib.rtf)

<sup>138</sup> Aqui, apresento a minha própria interpretação da LDBN.

meios que certamente seriam criados, aqueles que almejam cargos administrativos fujam das salas de aula e aqueles que dizem priorizar suas pesquisas não se esqueçam que um dos grandes papéis da universidade é, também, a formação de professores e que os cursos de licenciaturas não podem ser abandonados.

É claro que isso não resolve de todo o problema do ensino *em sala de aula*. Ainda há muitos professores que insistem em ensinar em cursos básicos sua própria dissertação de mestrado ou tese de doutorado, se esquecendo de que deveriam, sim, ensinar os clássicos e a matéria básica (no segundo caso, com manuais). Todavia, ao chamar o professor universitário para a sala de aula novamente, a LDBN mostrou-se responsável quanto à tarefa de equilibrar os afazeres da universidade.

Outra medida relativamente positiva foi a maneira não autoritária com que a LDBN falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada. Assim fazendo, ela permitiu o aparecimento, por obra do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares (PCNs), que incentivaram e incentivam uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado. Pode-se criticar os PCNs por sua fragilidade teórica — e isto é fato<sup>139</sup> — mas não se pode

---

<sup>139</sup> O problema dos PCNs são basicamente dois. 1) Eles são genéricos demais e, em vários momentos, aventam possibilidades que, na prática, não podem funcionar, como o caso da consideração de vários temas como “temas transversais”. Segundo os PCNs, tais temas não devem estar contidos em uma disciplina, mas devem permear todo o ambiente escolar. Ora, isso é desconhecer completamente a sociedade brasileira e, pior, é desconsiderar as leis vigentes no país. Não há respaldo legal para que o professor possa agir segundo princípios modernos, liberais e democráticos, com os temas transversais. Por exemplo, se um professor de matemática acredita que ele tem o papel fundamental de esclarecer alunos sobre drogas, em uma sociedade como a nossa ele corre sério risco de, ao falar do assunto, ser interpretado como um apolegeta do uso de drogas. E isto vale para aborto e outras coisas que são proibidas por lei. Assim, se tivéssemos a filosofia e a sociologia como disciplinas verticais no ensino, e não como os PCNs recomendam, a sociedade estranharia menos, pois, afinal, um professor de filosofia que viesse a falar de problemas morais do aborto ou das drogas seria menos mal interpretado, dado que ele estaria, de fato, circunscrito pela disciplina filosofia que legitimaria a discussão. E isso a população entende. 2) Os PCNs não quiseram servir de receita para o professorado. Até aí posso concordar. Mas não precisam, também, serem feitos de maneira tão intelectualmente pobre. Na verdade, os professores gostariam muito de receber do MEC manuais didáticos feitos pelo próprio MEC, e não apenas os PCNs. Não vejo isso como um retrocesso, mas, sim, como a garantia de podermos avançar mais no sentido de sabermos o que devemos ensinar. Manuais feitos pelo governo, com boas equipes, homogêneos, e distribuídos gratuitamente, seriam um ponto de apoio não só para o professor ministrar aulas — o que, desde de a 4024/61, é temido, pois invoca-se a liberdade do professor —, mas para que o professor viesse a criar, ele próprio, seu manual, principalmente se ele fosse incentivado pelo governo para tal coisa.

dizer que eles engessam a educação pois, afinal, estarão sempre sujeitos às alterações de novos governos, novas equipes, novos debates e temas que vierem a ser decididos na sociedade brasileira.

Sobre as questões financeiras de ensino, ficou valendo novamente a frase de Anísio Teixeira: "meia vitória". A LDBN deixou uma série de portas e janelas pelas quais instituições privadas, sem ter o que temer, podem carrear recursos públicos para seus cofres. E isto em todos os níveis de ensino. Todavia, o que aconteceu de elogiável é que a LDBN fixou prazos, em termos de dias exatos, para que a União, os Estados e os municípios viessem a repassar seus recursos para a educação, e discriminou que as autoridades estariam incorrendo em crime caso não obedecessem tais prazos. Além disso, finalmente uma LDBN disse o que poderia ser considerado despesa com a manutenção do ensino e o que não deveria ser considerado despesa para o ensino, colocando, pelo menos em princípio, um ponto final à velha prática política de descarregar sobre o título "despesas com educação" todo e qualquer evento nas esferas do poder político.

Por fim, um aspecto bastante salutar e inovador foi a criação, na letra da Lei, do "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério". É certo que o "Fundo" não deu os frutos que poderia dar pois, por conta de modificações que foram feitas na Constituição de 1988 (note: a Constituição é de 1988, a LDBN de 1996, durante este período a Constituição foi várias vezes sujeita a emendas e, como já foi dito, em um período de inspiração mais conservadora do que quando ela foi promulgada), a União ficou livre de certas obrigações financeiras predeterminadas. Dessa forma, o que se calculou foi que cada aluno tem um custo mínimo de 300 reais — um custo baixo, insatisfatório para que, baseado nele, se possa levar adiante uma política nacional da educação condizente com a necessidade do país.

Um ponto polêmico na LDBN se configurou no que diz respeito à formação de professores, em especial o professor do Ensino Fundamental. De um modo geral, a LDBN firmou que para ser professor, no Brasil, faz-se necessário ter formação superior. Todavia, no que se refere ao professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a LDBN inovou de um modo inesperado: manteve-se a existência do curso de pedagogia, sem qualquer incentivo à sua melhoria, manteve-se a existência de um substituto da "habilitação magistério", já então desaparecida e transformada na "modalidade Normal em nível médio" e, ao lado disso, criou-se os "institutos superiores de educação". Tais institutos, segundo a Lei, poderão atuar de tripla forma: primeiro, poderão oferecer o "curso normal superior", o que duplicou, burocrática e institucionalmente, o curso de pedagogia já existente bem como a "modalidade Normal" (ex-"habilitação

magistério); segundo, poderão fornecer formação pedagógica para diplomados em faculdades e/ou universidades, mas que queiram se dedicar à educação básica; terceiro, poderão se responsabilizar por aperfeiçoamento e/ou educação continuada para os que já são profissionais do ensino. Para um país como o Brasil, cujos recursos que o Estado investe na educação não são muitos, é de se estranhar que a LDBN viesse a sobrepor incumbências, o que certamente resultou em uma disparidade de formações e uma pressão para a criação de novos mecanismos burocráticos para a gestão de novas instituições sem se ter, ainda, um aperfeiçoamento das instituições tradicionais que vinham se incumbindo de realizar a tarefa de cuidar da formação do professor do ensino básico.

### **8.3 Novos Rumos da Literatura Pedagógica**

A partir de 1985 e principalmente na década de 1990, a literatura em educação cresceu vertiginosamente. Muitos livros sobre os mais variados assuntos pedagógicos foram lançados. Em parte, isso foi fruto da expansão que tivemos no ensino de terceiro grau. No final da década chegamos a ter mais de quarenta programas de pós-graduação em educação no país — e este número vem aumentando em um ritmo preocupante — e, assim, ganhamos uma produção bastante volumosa de dissertações e teses no campo pedagógico. E, graças ao aparecimento da editoração eletrônica, a rapidez com que tais textos alcançaram o mercado, ou pelo menos um quase-mercado, não foi algo desprezível e teve suas conseqüências na vida imediata dos profissionais da educação.

Algumas linhas de reflexão, que já estavam postas nos tempos da Ditadura Militar, continuaram seu caminho, em alguns casos sob o controle dos mesmos autores. Mas, no geral, o que houve foi a pluralidade temática e uma reordenação da visão a respeito das disciplinas pedagógicas.

Algo a se notar foi o movimento interno da Associação Nacional de Pós-graduação (ANPEd). No seu início, em 1976 e, depois, em 1979, quando então passou a ser de fato uma sociedade, a orientação seguida pelos seus membros era a de que sua organização interna, através de grupos de trabalho (GTs), se fizesse de maneira interdisciplinar ou temática. Temia-se que os GTs reproduzissem a grade curricular do curso de pedagogia, com as disciplinas tradicionais. Todavia, nos anos noventa, o amadurecimento da ANPEd se deu exatamente no sentido contrário. Enquanto os planos do governo, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) falaram explicitamente em “temas transversais” e “multidisciplinaridade”, os freqüentadores das reuniões da ANPEd, mais recentemente, vieram a fundar GTs com nomes das disciplinas tradicionais: sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia da educação etc. Os GTs temáticos se mostraram muito contingentes e, não raro, pouco capazes de aglutinar uma literatura consistente teoricamente.

É claro que, com isto, não estou afirmando que após a criação dos GTs disciplinares a literatura produzida na ANPEd ganhou qualidade, imediatamente. Não, os GTs sempre foram estruturas frágeis, pouco abrangentes, a maioria deles funcionando apenas durante as reuniões da ANPEd; infelizmente reuniões que se fixaram por tempo demais na cidade de Caxambú, em Minas Gerais, um lugar de difícil acesso. E a produção teórica desses GTs ainda não é o que se poderia esperar após mais de duas décadas de funcionamento da ANPEd.

Aliás, quando estive na coordenação de um desses GTs, o de Filosofia da Educação, junto com a professora de filosofia e filosofia da educação



Nadja Hermann, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tentamos implementar um política capaz de fazer o GT-Filosofia da Educação (GT-FE) funcionar continuamente, através de um site específico na internet, através da criação de uma comunidade virtual de discussão e, principalmente, através de uma coleção de livros da DPA produzidos pelos membros do GT-FE. Isso empolgou os professores de filosofia da educação no Brasil todo. Todavia, alguns colegas, em especial os colegas que podiam ir até Caxambú, no final da gestão minha e de Nadja, optaram por reduzir novamente o GT-FE ao encontro em Caxambú e, enfim, a expremper o GT-FE em uma camisa-de-força, ou seja, colocá-lo de volta no campo corporativo "da educação". Sendo assim, o GT-FE saiu da cena nacional rapidamente.

Minha idéia era que Tarso Mazzotti, da UFRJ, disputasse as eleições do GT-FE e, com isso, mobilizasse nacionalmente a atenção dos professores para o tema da filosofia da educação. E de fato Tarso se colocou como candidato, mas seus opositores não apareceram em nenhum momento para o debate, só comparecendo, mesmo, na última reunião do GT-FE para lançar ali, sem qualquer tempo para debate, o programa da chapa oposicionista, uma chapa que foi eleita na desistência de Tarso que, corretamente, se afastou de uma campanha onde o adversário se recusou ao debate democrático. Penso que a democratização do ensino é algo mais difícil do que imaginamos, porque alguns de nossos colegas professores possuem medo da expansão de determinadas instâncias de produção de conhecimento. Para vários professores universitários, há instâncias que devem existir mas não devem crescer pois, se crescem, saem do controle que eles pensam que possuem naquela instância. Este caso do GT-FE mostrou bem isso.<sup>140</sup>

Mas a iniciativa do site e da comunidade virtual, nascidas a partir da gestão minha e da Nadja vingaram, e se transformaram no que é hoje o Portal Brasileiro da Filosofia e Filosofia da Educação, na Enciclopédia On Line de Filosofia da Educação e na Comunidade Virtual-Filosofia,

---

<sup>140</sup> Noto, também, que assim agiram os professores universitários de filosofia que se posionaram ou contra ou aparentemente indiferentes à campanha do Portal Brasileiro da Filosofia e da Federação Nacional de Sociólogos, em consonância com "emenda do Padre Roque (PT)", pela volta da filosofia e da sociologia no Ensino Médio. Uma campanha desenvolvida no ano de 2001, que foi vitoriosa no Senado, mas que não logrou alcançar seus objetivos porque o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto vitorioso. Muitos professores da universidade argumentaram, junto com o governo, que não haveria mão de obra qualificada para ministrar a filosofia e a sociologia no Ensino Médio se estas se tornassem obrigatórias. Todavia, tudo faz crer que eles assim agiram por uma razão simples: o medo da democratização do saber; o medo de que os grupos que discutem filosofia cresçam a ponto deles, professores universitários, não se distinguirem mais de outros professores. Em suma, não se trata propriamente de autoritarismo, mas de elitismo, de insegurança e de incapacidade de sobreviver em uma sociedade que abre seus canais de conversação.

elementos chaves para a educação filosófica informal e formal de uma quantidade cada vez maior de interessados em filosofia e educação em nosso país.<sup>141</sup>

Além do crescimento dos programas de pós-graduação, a volta da democracia no Brasil e em vários países da América Latina e, enfim, as mudanças geopolíticas do mundo como, por exemplo, o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o descrédito em que caiu o socialismo de tipo ditatorial, de um lado, e a crescente dificuldade com que os Estados Unidos (a nação mais rica do planeta), sob governos republicanos, ajudaram ou não o mundo pobre (o chamado Terceiro Mundo), criou todo um campo teórico novo para o pensamento educacional.

De 1985 até 2001 houve uma produção de livros em matéria de educação bastante influenciada por esses fatores políticos e geopolíticos acima, e bem diversificada. Cabe aqui ressaltar os temas que marcaram posições ou que inovaram ou que, ainda que não tenham tido grande sucesso editorial, apontaram caminhos interessantes.

Tal literatura pedagógica, há de se notar, não condiz com a situação do objeto real dela, a escola, em especial a escola pública, que não melhorou em qualidade. De modo que, é necessário levar em conta que em certa medida tal literatura se fez, muitas vezes, *às custas* da escola pública básica: várias levadas de professores se dirigiram ao terceiro grau, produziram teses, quase que fugindo da magistério no segundo e primeiro graus. Passaram a falar dele, mas sem mais querer voltar para ele, com boas razões para tal. Na escola pública, mal remunerados, ficaram professores que já não mais podiam adquirir o *status* que era conferido ao professor da escola pública básica ou média das décadas de 1950 e 1960. Mas isso não quer dizer que na escola pública ficaram os piores professores. Ao contrário, não raro, quando professores da área de educação tentam ministrar cursos aos professores da rede pública de ensino, o que se verifica é que os primeiros não possuem uma visão geral de educação escolar, e, não raro, se limitam a devolver para os que ficaram na rede de ensino público fundamental e média suas próprias dissertações e teses, pouco interessantes para quem está no trabalho cotidiano da escola, e gostaria, sim, de algo que realmente os ajudasse em suas próprias realidades, e não de teses que em geral foram confeccionadas por aqueles que usaram delas para se afastar do ensino básico. Este é o problema, e uma das causas do insucesso, da maior parte de todos os projetos de “educação continuada”, em geral frutos de convênios das secretarias de educação estaduais com o setor pedagógico das universidades brasileiras.

---

<sup>141</sup> Os endereços desses sites são: [www.filosofia.pro.br](http://www.filosofia.pro.br) e [www.educacao.pro.br](http://www.educacao.pro.br)

### **8.3.1 A Sociologia e a Teoria do Currículo**

A literatura brasileira de sociologia da educação teve clássicos que hoje, nem sempre são lembrados, mesmo pelos especialistas. Escreveram sobre sociologia da educação, entre outros, as grandes figuras da sociologia brasileira e, de certo modo, das Humanidades em geral, como Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Marialice Foracchi e Luiz Pereira. Este último, inclusive, foi o autor de um texto muito importante, apresentado no II Congresso Brasileiro de Sociologia, em Belo Horizonte, no ano de 1962. Tal texto apareceu em várias publicações e até a década de 1970 era bem conhecido. Seu título era "Nota Crítica sobre o Pensamento Pedagógico Brasileiro". Nele, Luiz Pereira queria mostrar que havia dois estilos de escrever em educação: o dos "educadores" (nos quais ele incluía os filósofos que se dedicavam à educação, penso eu) e a dos "sociólogos". Ele notava que estava havendo uma crescente 'sociologização' do pensamento pedagógico brasileiro, e isto, segundo ele, era um aspecto positivo. Ainda que longo, vale a pena citar um trecho do texto:

Evidências da acentuada 'sociologização' do pensamento pedagógico brasileiro — traço marcante do seu estágio atual — encontram-se em ocorrências, mutuamente complementares, observáveis tanto no lado dos cientistas sociais como no lado dos que se autodenominam educadores. No primeiro caso, destacam-se três: o aumento da produção intelectual dos sociólogos referente a temas educacionais "velhos" ou "novos"; a nascente preocupação dos economistas com temas da mesma natureza; e a 'conversão' mais ou menos bem sucedida de antigos educadores ao "estilo de pensamento" pedagógico dos cientistas sociais. No caso dos educadores, as evidências dizem respeito ao que se chamaria de reação à crescente "sociologização" do pensamento pedagógico brasileiro, podendo-se indicar três modalidades dessa reação. A primeira delas, muito grave e a mais extrema, é a do desalento, da autonegação do educador como participante ativo, consciente, do processo de mudança: a educação, "nada mais é ela do que epifenômeno de forças muito mais profundas que controlam a sociedade... Enquanto o País não se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas e, para ser específico, sobre o cumprimento de suas constituições, tanto a federal quanto as estaduais, votadas em 46 e 47 e até hoje à espera de execução, pouco podemos fazer, nós educadores, para ajustar as arcaicas estruturas

educacionais vigentes às novas estruturas econômicas, que o processo de industrialização, de qualquer modo, está construindo para o Brasil materialmente desenvolvido de amanhã". A segunda forma de reação mostra-se, dentre todas, possuir o teor mais positivo. Ela implica, fundamentalmente, uma retração temática, quando comparada com as mais ambiciosas preocupações intelectuais típicas do "estilo de pensamento" tradicional dos educadores. A menor grandiosidade de suas concepções significa, em última análise, a abdicação às tentativas de o educador fornecer respostas acerca das relações dinâmicas entre instituições escolares e estrutura social global. Como que transferindo essa problemática para os cientistas sociais, o educador satisfaz-se com identificar as possibilidades de ajustamento das instituições escolares às necessidades sociais — quase sempre diagnosticadas previamente e em escala crescente pelos cientistas sociais — formulando planos de reforma escolar de amplitude variável e propondo medidas que promovam, por processo de racionalização da organização escolar, maior rendimento das instituições escolares. Não resta dúvida de que os educadores que se comportam nessa linha de investigação e reflexão estão, num certo sentido, identificados com o "estilo de pensamento" dos cientistas sociais e habilitados ainda que às vezes precariamente, para o aproveitamento do conhecimento que estes vão fornecendo acerca das instituições escolares e de outros setores, componentes e processos mais gerais que ultrapassam o âmbito especificamente educacional. O terceiro tipo de reação dos educadores tem conteúdo conservador, flagrante ou disfarçado. No último caso, presencia-se a persistência do tradicional "estilo de pensamento" dos educadores, agora expresso sob cobertura dada pelo emprego de fraseologia tomada às ciências sociais. Trata-se, na melhor das hipóteses, de pretensas incorporações do conhecimento acumulado pelos cientistas sociais. Os exemplos são numerosíssimos, como aquele dos educadores que, afirmando investigar o tema "economia e educação", na verdade realizam uma sondagem sociográfica do financiamento escolar e concluem, ao "velho estilo", que "o investimento econômico em educação é o mais rentável", o tema "educação e desenvolvimento nacional" tem-se prestado a persistências dessa ordem; e para muitas pseudo -

verdades enunciadas por cientistas sociais também... No caso do conservantismo flagrante, o lema "reconstrução social pela escola", apoiado na já delineada "teoria geral da sociedade" em que se integra, basta para verificar como a manutenção do tradicional "estilo de pensamento" dos educadores pode ser utilizado como instrumento intelectual e mesmo operatório do *status quo* não obstante tenha tido caráter "progressista" quando se configurou décadas atrás — o que constitui fenômeno típico de mudança de funções sociais. Como se percebe, a decadência do tradicional "estilo de pensamento" dos educadores não se consumou. Defendido inconscientemente por muitos dos antigos educadores, recusado por muitos dos novos especialistas em educação, mantém-se ele como componente da ideologia de amplas correntes conservantistas, das quais se afasta, em graus diversos, a maioria dos nossos cientistas sociais. Desse modo, os dois "estilos de pensamento" pedagógico, definidos em termos típico-ideais, aparecem como manifestações de divergências mais inclusivas, em curso na sociedade brasileira do presente, e que, no plano da consciência social, correspondem à fase de transição da estrutura social global (Pereira, L. 1971, p. 206-210).

O quadro descrito acima teve sua validade e, de certo modo, ainda tem. Não só o debate entre "cientistas sociais" e "educadores" ocorreu mais ou menos nesses termos previstos por Luiz Pereira mas o próprio debate geral da literatura pedagógica toda girou, muitas vezes, por entre esses três pontos levantados e enumerados no trecho acima.

Trinta anos depois, em uma publicação oficial do governo federal, através do patrocínio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), dedicada a um balanço da sociologia da educação, os autores citados acima e mesmo este importante texto de Luiz Pereira não foram lembrados. Tal publicação era o *Em Aberto*, no seu número 49, do ano de 1990.

Os autores de tal número do *Em Aberto* estavam, de um modo geral, preocupados em definir o que vinha a ser o que eles chamavam de "a nova sociologia da educação". Falava-se, é claro, em "teoria da reprodução", falava-se, também, em "movimentos sociais em educação" — um objeto que se tornou importante em determinado momento para a literatura desta área —, mas, de fato, o que aquela publicação marcou foi a presença de escritos de professores como Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e outros, dirigindo os olhares para a

relação entre uma certa literatura sociológica e a “teoria do currículo” ou “sociologia do currículo”.

A literatura da “sociologia do currículo” associada ao que passou a ser conhecido como “nova sociologia da educação” veio principalmente da Inglaterra. Os trabalhos pioneiros vieram de Michael Young. Depois seguidos por autores como Michael Apple e Henry Giroux; o primeiro ficou razoavelmente conhecido no Brasil com posições de crítica social e educacional contra aspectos negativos do “capitalismo e da industrialização”, o segundo já era, antes da fase de democratização, um autor lido no Brasil, dado que escreveu textos marcantes associando o pensamento da Escola de Frankfurt a Paulo Freire para discutir temas educacionais. Atualmente, Giroux tem usado Paulo Freire para associá-lo a uma “pedagogia com temas culturais”, como diferenças étnicas, de gênero, de grupos privilegiados frente a grupos não privilegiados e temas afins<sup>142</sup>.

Antônio Flávio Barbosa Moreira, ao sintetizar algumas conclusões de Young, colocou uma pauta que, de certo modo, foi seguida durante toda a década de 1990 nas discussões centrais da “sociologia do currículo” pelo autores brasileiros que se dedicaram ao tema. Em “Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições”, de 1990, ele escreveu:

Segundo Young, educação é uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes o que significa dizer que um currículo não tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla.

Para Young, encontram-se, nos currículos, conhecimentos mais ou menos estratificados, mais ou menos especializados e mais ou menos relacionados entre si, Young preocupa-se, especialmente, com a estratificação do conhecimento e a relaciona com a estratificação social. Pergunta ele: que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores a diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios a estratificação deles resultantes às características da estrutura social?

Algumas conclusões são apresentadas. Em primeiro lugar, para o professor, maior status é associado ao ensino de conhecimentos que são:

a) formalmente avaliados; (b) ensinados às crianças mais

---

<sup>142</sup> Sobre isso o autor pode consultar o verbete de Giroux na Enciclopédia On Line de Filosofia da Educação: [http://www.educacao.pro.br/cultural\\_studies.htm](http://www.educacao.pro.br/cultural_studies.htm)

capazes; e c) ensinados em turmas homogêneas e que apresentem bom rendimento. Em segundo lugar, os conhecimentos socialmente mais valorizados parecem caracterizar-se por: a) apresentarem caráter literário; b) serem fundamentalmente abstratos; c) não se relacionarem com a vida cotidiana e a experiência comum; e d) serem ensinados, aprendidos e avaliados de modo predominantemente individualista. Em terceiro lugar, o currículo acadêmico corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento. E a partir dessa seleção que se definem sucesso e fracasso na escola. Uma seleção diferente implicaria, diz Young, uma redefinição desses rótulos. Além de levantar questões sobre as relações entre a estrutura de poder e o currículo, sobre a estratificação do conhecimento e sobre as funções do conhecimento em diferentes tipos de sociedade. Young propõe ainda que os dogmas da ciência e da racionalidade se tornem alvos de investigação (Moreira, 1990, p. 75).

Mais tarde, no decorrer da década de 1990, alguns brasileiros que estiveram envolvidos com essa discussão da teoria do currículo, optaram por ler o filósofo francês Michael Foucault (1926-1984), e se distanciaram um pouco dessas preocupações iniciais, na medida em que suas leituras foram se envolvendo com o neoestruturalismo. Mas, neste caso, todos já estavam mais ou menos, necessariamente, com um pé na filosofia da educação.

### **8.3.2 Filosofia da Educação, Psicopedagogia e Teorias Educacionais**

Ao contrário dos anos setenta, nos quais o debate em psicologia praticamente substituiu o que poderia ser um debate amplo em educação, quase que abafando a própria existência da filosofia da educação como polo articulador do debate entre teorias educacionais, nos anos noventa a psicologia voltou a se recolher aos seus muros.

A produção foi intensa nessa área, vale destacar aqui que, além de Piaget e do comportalismo de Skinner, surgiram estudos pioneiros sobre a relação entre psicanálise e educação, isto é, diretamente sobre Freud e a educação e, enfim, um interesse bastante grande dos professores pelos trabalhos de Vygotsky ou sobre ele. O livro que pedi que Marcus Vinícius da Cunha escrevesse, *O que você precisa saber sobre Psicologia da Educação*, foi lançado pela DPA em 2000, e juntamente com os vários artigos desse autor em revistas especializada, podemos ver o grau de amadurecimento da discussão em psicologia da educação.

Sobre Lev S. Vygotsky (1896-1934), vale aqui uma lembrança, pois de fato, ainda que a psicologia tenha voltado a se fazer intramuros, este autor, tanto quanto Piaget, ganhou uma incursão em filosofia da educação e teorias educacionais nos anos oitenta e mais ainda nos anos noventa.

O plano de trabalho de Vygotsky trouxe à psicologia da educação brasileira uma atenção à linguagem, até então secundarizada para os leitores mais ortodoxos de Piaget. Seus livros, no Brasil, começaram a ganhar um público amplo, em especial os que receberam o título de *Pensamento e linguagem*, já em segunda edição em 1984, e o *Formação social da mente*, já em quinta edição em 1994.

Devemos lembrar que, então, o debate em filosofia da educação no seu cruzamento com a psicologia da educação, em relação a Piaget, teve uma alteração se comparado com o tempo das obras de Lauro de Oliveira Lima. Os debates "Rogers versus Piaget" e "Skinner versus Piaget" foram substituídos pelos debates "Vygosty versus Piaget". Aliás, esta não foi uma tendência específica de nosso país, ela já vinha ocorrendo na Europa e nos Estados Unidos nos anos oitenta. Por isso, Maria Aliguiero Manacorda, historiador marxista, reproduziu este debate no seu livro *História da educação*, publicado aqui em 1989.

Manacorda expôs Piaget e Vygotsky da seguinte forma.

Para ele, Piaget inovava e era útil na medida em que havia falado em "grandes estruturas psíquicas" e, enfim, havia feito a clássica divisão do desenvolvimento cognitivo e moral da criança: o período sensório motor (de zero a 2 anos), o período do pensamento pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o das operações concreta (dos 7 aos 11 anos) e, finalmente, o das operações proposicionais ou formais (dos 11-12 aos 14-15 anos). O primeiro período, como escreveu Piaget em vários livros e como



Manacorda narrou, era a época de vida da criança anterior à linguagem, na qual ela executa somente ações motoras, na qual a criança não teria atividades de pensamento ainda que mostrasse os traços da inteligência. O segundo abrigaria o aparecimento da função simbólica, a linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferenciada, o que daria origem às imagens mentais. Então, estaria aí o início de ações que já não são somente motoras, mas são ações em pensamento, e as primeiras operações reversíveis.<sup>143</sup> O terceiro período abrigaria as atividades do pensamento desenvolvidas sobre os objetos que caem sob os sentidos. Apareceria, nesta fase, então, a capacidade de classificação e de se lidar com uma lógica de relações, ainda fragmentariamente. Por fim, na última fase, com o pré-adolescente, teríamos então um ser humano já com a capacidade de raciocinar não mais somente sobre os objetos, mas também sobre hipóteses — a lógica do adulto. O pensamento do jovem, como o do adulto, não precisa mais proceder do real para o campo teórico, mas pode começar e de fato começa na teoria e depois verifica suas efetivas relações com os objetos do que chamamos de real. O adolescente estaria apto a usar uma lógica de proposições (cf. Manacorda, 1989, pp. 327-329).

Manacorda traçou este panorama para dizer que, com tais explicações, o que os educadores estavam aprendendo, ou melhor, acreditando, é que havia um “tempo certo” para se ensinar determinadas coisas e não outras de uma maneira mais precisa que até então. Do ponto de vista de Manacorda, ou seja, o ponto de vista do historiador e filósofo da educação, como eu o leio, isso significava que os professores estavam aderindo a teses que os faziam acreditar em um determinado plano de adequação entre escolarização e desenvolvimento psicológico infantil no qual o segundo determinaria os avanços do primeiro. Vygotsky, diferentemente, segundo Manacorda — e segundo a leitura que eu faço de Manacorda — estaria aparecendo no debate para colocar um peso no primeiro elemento: a escolarização. Devido ao fato de Vygotsky estar associado a uma concepção na qual a criança só se desenvolveria no trabalho, socialmente, com a linguagem como carro-chefe, ele estaria mais propenso a incentivar a idéia de uma escola que não viesse a esperar a maturação de fases de desenvolvimento, mas que viesse a estimulá-las. Essas esquematizações — e Manacorda lembrava bem que o que estava ocorrendo no debate entre os professores eram as esquematizações —, colocaram, então, Piaget do lado daqueles que queriam uma escola adaptada à criança e Vygotsky do lado daqueles

---

<sup>143</sup> Segundo a terminologia de Piaget, operações reversíveis ganham este nome porque são realizadas em pensamento e, assim, são ações que são “feitas” e “desfeitas”. As ações motoras são irreversíveis, já que são atos de deslocamento de objetos ou do próprio corpo.

que diziam que a criança devia se adaptar o ritmo escolar (cf. Manacorda, 1989, pp.326-330).

Manacorda, a meu ver, captou bem o espírito da época e, enfim, também, descreveu nossa situação ou, melhor, adiantou algo que ocorreu na transição dos anos oitenta para os anos noventa e ainda ocorre no campo dos psicopedagogos que se dedicam ao debate a que aludi.

É importante também destacar, nesse campo de cruzamento entre a psicologia educacional, a filosofia da educação e as teorias educacionais, no Brasil, os trabalhos do professor da Faculdade de Educação da USP, Leandro Lajonquierre, mais voltados para a psicanálise, em especial o livro *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, de 1999. O mérito de Leandro, entre outros, foi o de repor na discussão educacional não somente os estudos sobre crianças, mas sim o tema da *infância* como um tema central para a educação em geral — para o pensamento pedagógico brasileiro, e de o fazer usando instrumentos variados, inclusive a psicanálise.<sup>144</sup>

Eu mesmo, estive envolvido com o fato da filosofia da educação e das teorias educacionais dos anos oitenta não terem se preocupado com o *tema da infância*. Por exemplo, pode-se ver que um livro bem vendido nos anos oitenta, o de José Carlos Libâneo, *A democratização da escola pública*, falava de teorias pedagógico-didáticas sem nunca mencionar a palavra “criança” ou a noção de infância. Foi então que, nos anos noventa, organizei alguns eventos (por exemplo, o “Seminário de Curitiba”, com o apoio irrestrito dos que comandavam a Universidade Federal do Paraná na época, Maria Amélia Zainko e Evaldo Montiani Ferreira) que resultaram em coletâneas, como o livro *Infância, escola e modernidade*, de 1996. Tal livro teve a participação, entre outros educadores, de sociólogos, como Heloísa Fernandes, de filósofos, como Renato Janine Ribeiro, de antropólogos, como Edgar de Assis Carvalho. Este meu envolvimento com o tema da infância, pela via da filosofia, fez com que eu me aproximasse de Leandro Lajonquierre. Fizemos um bom debate sobre o assunto. Este debate apareceu na revista *Estilos de clínica*, do instituto de Psicologia da USP, a partir de um artigo meu na mesma revista, com o título “A infância na cidade de Gepeto”, em 1999. Também estivemos juntos em outras publicações dedicadas ao estudo amplo da infância, no qual psicanálise, filosofia e educação se cruzaram, como a revista *Educação & Realidade*, publicada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no seu número volume 25, número 1, com o tema “Os nomes da infância”.

---

<sup>144</sup> Para se ver a compreensão sucinta de Leandro sobre Freud e a educação o leitor pode consultar a Enciclopédia On Line de Filosofia da Educação: <http://www.educacao.pro.br/freud.htm>

Diferentemente dos seus diálogos com piagetianos e vygotskianos, a filosofia da educação conseguiu, nesses esforços acima mencionados no trabalho conjunto com pensadores da educação mais ligados a Freud, um sucesso maior de integração. Todavia, o que ocorreu na década de noventa foi que, na explosão de publicações na área de educação, não foi possível uma redefinição de campos, pouco sendo aqueles capazes de, com competência, cruzar várias áreas do então já especializado e diversificado campo da educação.

Para a filosofia da educação isto foi um bem e um mal. Um mal, no sentido de que ela poderia ter avançado mais no trabalho conjunto, como o que se fez no "Seminário de Curitiba", citado acima. Um bem, porque a área, ao se ver novamente podendo respirar sozinha, terminou por reencontrar-se com o que chamamos de filosofia *propriamente dita*. A filosofia da educação ganhou um novo impulso na década de 1990. Até então, ela estava excessivamente pedagogizada. Os textos gerados na década de 1980 não eram muitos e o que havia era o predomínio de uma literatura, em geral de cunho marxista — fortemente influenciada pela tônica sociologizante e pela "crítica da ideologia", baseada na idéia de que o papel da filosofia na educação era o de criar uma passagem, através de algo nem sempre bem definido — o "método dialético" — do pensamento do "senso comum" a uma possível "consciência filosófica", que seria capaz de pensar a educação de modo "mais concreto". Foi isto o que expus ao falar do marxismo, anteriormente, citando os trabalhos de Dermeval Saviani.

Um texto significativo do período, ainda nos anos oitenta, em relação ao tema da ideologia, foi o de Antônio Joaquim Severino, *Ideologia e contra-ideologia*. Severino, inclusive, no decorrer da década de oitenta e, depois, mais ainda, na década de 1990, teve importante papel como militante da área, muitas vezes atuando solitariamente para que tal área não desaparecesse frente ao crescente sucesso entre os educadores da psicologia e da sociologia. Essa literatura dos anos oitenta foi fortemente influenciada pela obra do pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Apareceram bons trabalhos nessa linha, mas de um modo geral o grosso dessa literatura confundia um pouco filosofia da educação com correntes pedagógicas e, assim, esvaziava o que poderia haver de *propriamente* filosófico no interior da discussão em filosofia da educação.

A meu pedido, Antônio Joaquim Severino fez um texto tentando estabelecer um arrolamento da produção em filosofia da educação no Brasil. Este texto se chamou "Filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória", do ano de 1999, publicado em *O que é Filosofia da Educação?* pela DPA, sob minha organização. Ali, Severino expôs as iniciativas coletivas e individuais de professores que escreveram algo em filosofia da educação. Entre várias iniciativas, há as novidades que

tiveram continuidade e as que não tiveram continuidade. Elenco aqui as novidades que creio terem sido menos pontuais, ou seja, que ainda perduram em torno de grupos de estudos em filosofia da educação no Brasil. Destaco quatro grupos temáticos.

1. Os estudiosos de Foucault, principalmente no sul do país. Entre estes cito aqui o texto de Alfredo Veiga Neto, "Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos", publicado no interior de um livro que é uma coletânea representativa do pensamento filosófico educacional baseado em Foucault: *O sujeito da educação*, de organização de Tomaz Tadeu da Silva, de 1994. Entre outros pontos positivos, este livro teve o mérito de traduzir textos de dois bons professores neozelandeses estudiosos do neoestruturalismo, Michael Peters e James Marshall.<sup>145</sup> (cf. Silva, 1994). Logo depois, eu também traduzi textos desses professores e, tendo trabalhado com eles na Nova Zelândia, aproximamos o neoestruturalismo ao pensamento da filosofia americana e, então, publicamos alguma coisa juntos, aqui e no exterior. Há de se lembrar que, no campo do neoestruturalismo, apareceram também bons artigos de Silvio Gallo, na tentativa de construir uma filosofia da educação baseadas na obra de Foucault e, depois, de Gilles Deleuze. Gallo, a meu convite, escreveu "repensar a Educação: Foucault", que publiquei no número 1 da revista *Filosofia, Sociedade e Educação*, editada por mim e por Nadja Herman em 1997 (cf. Gallo, 1997).
2. Os estudiosos da obra de Habermas, entre os quais destaco aqui também professores do sul do país. José Pedro Boufleuer fez um bom trabalho com o *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*, que está atualmente na terceira edição (2001). (cf. Boufleuer, 2001). A continuidade dos estudos de Habermas em filosofia da educação no Brasil foi alcançada através de textos e livros de Nadja Hermann. Entre outros, destaco aqui o artigo "Ação pedagógica e Interação – notas sobre a recepção de Habermas", publicado no número 2 de *Filosofia, Sociedade e Educação* em 1998. Nadja Hermann, depois, publicou esta pesquisa de modo mais completo, no livro *Validade em educação – intuições e problemas da recepção de Habermas*, em 1999, e teve um ponto alto nas suas pesquisas, ao longo de duas décadas, com o livro *O que você precisa saber sobre pluralidade e ética em Educação*, publicado pela DPA em 2001 (cf. Hermann, 1998, 2001).
3. Os estudiosos da retórica em educação, em especial os trabalhos feitos no Rio de Janeiro, por iniciativa de Tarso Bonilha Mazzotti e Renato José de Oliveira. O campo não era novo, mas a maneira como

---

<sup>145</sup> Para conhecer o neoestruturalismo e como ele foi absorvido pelos autores neozelandeses citados, o leitor pode ver: Peters, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

esses autores o enfocaram, sim. Eles trouxeram à luz no âmbito da filosofia da educação os textos do filósofo polonês Chaim Perelman (1912-1984). No livro *O que você precisa saber sobre ciências da educação*, publicado pela DPA em 2000, ambos desenvolveram, além de outros aspectos, o papel de determinadas metáforas no campo de discurso pedagógico, avaliando as “más” e “boas” metáforas (Mazzottil e Oliveira, 2000).

4. Surgiram também novos estudos em filosofia da educação levando em consideração vários pensadores da Escola de Frankfurt como um todo e, nessa mesma época, muitas vezes em polêmica com a tal Escola ou em associação a ela, os trabalhos em pragmatismo e neopragmatismo. Participei de ambos os lados. Trabalhei, na segunda metade da década de 1990, como vice-coordenador do GT-Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), junto de Bruno Pucci e, nesta época, incentivei os trabalhos que ele e seu grupo em São Carlos (Estado de S. Paulo) desenvolviam. Depois, como coordenador de tal GT, continuei a mesma política, levando a uma reunião a professora Olgária Chaim Feres Matos, discípula de Marilena Chauí no Departamento de Filosofia da Universidade de S. Paulo, que chegou a escrever textos relacionando a Escola de Frankfurt e a educação. Ao mesmo tempo, traduzi os neoestruturalistas e neopragmatistas. O fruto disso foi o livro *Estilos em filosofia da Educação*, de 2000, publicado pela DPA. Nele foi publicada a palestra da Olgária no GT-Filosofia da Educação, então sob minha coordenação e de Nadja Hermann (cf. Ghiraldelli Jr. 2000c). Quanto ao neopragmatismo, publiquei uma série de traduções de Rorty e autores falando dele, destacando aqui o livro da editora Vozes, de 1999, *Richard Rorty – a filosofia do Novo Mundo em busca de mundos novos*. Publiquei, ainda, dois livrinhos que considero inovadores: *O que é preciso saber em filosofia da educação* e *O que é preciso saber em Didática e Teorias Educacionais*. Sintetizei esses estudos em 2001, com o livro *Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo*, também pela DPA.

Desses quatro campos temáticos que citei acima, que renovaram a filosofia da educação no Brasil, o que ficou de saldo positivo, para a entrada do século XXI, foram dois fatos básicos. Primeiro: filosofia da educação se faz com pluralismo; apesar das disputas de terreno continuarem, a impressão que ficou foi que ninguém mais aceitaria a idéia, tão presente no anos oitenta, de que haveria uma corrente (como o marxismo, por exemplo) capaz de solicitar para si o único discurso válido e *verdadeiro* em filosofia da educação. Segundo: pelo menos para alguns autores, ficou claro que não poderíamos mais não distinguir (como o marxismo dos anos oitenta nos forçou fazer) entre o que era

*fazer* filosofia da educação e o que era *estabelecer* teorias pedagógico-didáticas.

A filosofia da educação, para uns, continuou a ser um discurso fundamentador das teorias educacionais, enquanto que para outros, em especial o meu caso, ele foi vista sob duplo aspecto: ou um discurso justificador da teoria pedagógica ou, em melhor situação, uma apropriação de certos vocabulários alternativos na sociedade para a criação de novos rumos e novas expectativas, novos direitos, na vida escolar e social. As teorias pedagógicas seriam, então, não mais a mesma coisa que filosofia da educação ou uma derivação imediata desta. As teorias educacionais teriam de ser focalizadas de modo mais específico, e deveríamos incentivar os estudantes a acolherem uma ou outra teoria sem fanatismo, sem manter as adversárias isoladas, de modo que, a qualquer momento, eles pudessem lançar mão de discursos mais interessantes embora não lhes parecesse, até então, os mais agradáveis. As teorias educacionais deveriam ser estudadas em comparação umas com as outras, de onde tiraríamos pontos de contato e aquilo que, talvez, fossem as divergências insuperáveis. A filosofia da educação manteria um caráter mais abstrato, mesmo no caso de ser um discurso criativo de *redescrção*, como no meu modelo, aquele tirado dos meus estudos em neopragmatismo, enquanto que as teorias pedagógico-didáticas seriam discursos essencialmente normativos, dirigidos ao professor, capazes de dizer o que o professor *tem de fazer* em sala de aula.

### 8.3.2.1 As Teorias Pedagógicas em Disputa

Há filosofias da educação que se articulam mais diretamente com passos pedagógicos didáticos. Há filosofias da educação que possuem uma postura ou mais negativa ou mais reflexiva, dificultando sua articulação com um quadro normativo capaz de sugerir um caminho na relação ensino-aprendizagem, uma postura do professor e do aluno, um tipo de construção arquitetônica das escolas e, enfim, uma forma de estruturação do tempo gasto no ensino etc.

Baseado nessas conclusões, no final da década de 1990, elaborei um quadro geral das teorias pedagógico-didáticas, levando em consideração a influência da literatura educacional no mundo, nas principais universidades e escolas de formação de professores. Neste quadro, cabiam as pedagogias de Herbart, Dewey, Paulo Freire e o que chamei de tendência pós-moderna (Ghiraldelli Jr., 2001, pp. 160-162).

Levando em consideração apenas o Brasil, isto é, o pensamento pedagógico-didático brasileiro, o quadro deve ser modificado. Herbart, Dewey e Paulo Freire permanecem, é claro, mas introduzo também as formulações de Dermeval Saviani e as minhas próprias (cf. Ghiraldelli Jr. 1990, 2001; Saviani, 1983, pp. 69-78). O quadro comparativo, então, é o que segue abaixo, em forma de *passos*, segundo os quais aconteceria o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a inspiração da filosofia da educação de seus autores.

Herbart	Dewey	Freire	Saviani	Ghiraldelli
Preparação	Atividade e Pesquisa	Vivência	Prática Social	Apresentação e/ou representação de problemas
Apresentação	Eleição de Problemas	Temas Geradores	Problematização	Articulação entre os problemas apresentados e os da vida cotidiana
Associação e Assimilação de Conceitos por Comparação	Coleta de Dados	Problematização	Instrumentalização	Discussão dos problemas através de construção de narrativas sem hierarquização epistemológica e articulação das narrativas com as narrativas da vida dos alunos, o <i>romance</i> pessoal

Generalização	Hipótese e/ou Heurística	Conscientização	Catarse	Formulação de novas narrativas
Aplicação	Experimentação e/ou julgamento	Ação Política	Prática Social	Ação cultural, social e política

Passo 1. O processo de ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a *preparação*. Ela consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe: trata-se de lembrar ao aluno a “matéria anteriormente dada”. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de um tal procedimento, pois ele acredita que o processo de ensino-aprendizagem tem início quando, pela *atividade* dos estudantes, eles se defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado mais para determinadas coisas do que para outras. Cabe ao professor, então, partir dos interesses demonstrados pelos alunos. Paulo Freire vê o processo de ensino-aprendizagem se iniciando em um momento especial, quando o educador está vivendo efetivamente na comunidade dos educandos, observando suas vidas e participando de seus apuros; quando ele adquire as *vivências* históricas e psíquicas da comunidade — pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando. Saviani, por sua vez, acredita que o primeiro passo da relação ensino aprendizagem é a *prática social*. Por tal termo, ele entende as relações de convivência entre os que serão professores e alunos, e que se encontrarão em um determinado lugar comum, mas que, basicamente, são agentes sociais diferenciados e que se posicionam de modo diferente perante o mundo. No entanto, diz ele, a compreensão dessa prática social é hierarquicamente diferente: o professor possui sobre ela uma compreensão que é uma síntese precária do mundo, enquanto os alunos possuem uma compreensão de caráter sincrético.

Passo 2. A teoria herbartiana diz que, após a preparação, o professor já pode fazer a *apresentação* do novo assunto aos alunos — os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem: eles são o carro-chefe do processo mental, e são eles que guiam os interesses dos alunos. A teoria deweyana, ao contrário, acredita que o carro-chefe da movimentação psicológica são os interesses e que estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a delimitação de problemas. Assim, para Dewey, da atividade segue-se a enumeração e a *eleição de problemas*. Paulo Freire acredita na mesma coisa que Dewey, mas ele acha que os problemas não são tão motivantes quanto os *temas geradores* de discussão — as palavras-chaves colhidas no seio da comunidade de educandos e que podem despertar a atenção destes na medida em que fazem parte de



suas atividades vitais. Saviani, por sua vez, vê o segundo passo sob o rótulo de *problematização*, que na sua concepção significa detectar quais as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, ver que conhecimento é necessário dominar. Passo 3. Herbart acredita que uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, uma vez que novas idéias e conceitos morais, históricos e científicos estão postos, eles serão assimilados pelos alunos na medida em que estes puderem ser induzidos a uma associação com as idéias e conceitos já sabidos. Dewey, por sua vez, nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, está preocupado em ajudar os alunos na atividade de formulação de hipóteses ou caminhos heurísticos para enfrentar os problemas admitidos na fase anterior. Mas ele não pode ainda fazer isso, lhe faltam dados, e os dados devem ser coletados pelo professor e pelos alunos: a *coleta de dados* é feita de um modo amplo, usando todos os recursos disponíveis. Paulo Freire, então, na medida em que já trabalhou os temas geradores, começa a problematizá-los: a *problematização* de Paulo Freire implica no desenvolvimento de uma atividade de diálogo horizontal entre educador-educando e educando-educador de modo que os temas geradores possam ser entendidos como problemas — mas problema, neste caso, quer dizer *problema político*. A problematização ocorre se o tema gerador é visto nas suas relações com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites etc. Saviani, que pensa nos conhecimentos necessários para enfrentar os problemas da prática social, quer, agora, a *instrumentalização*. Isto, segundo ele, não é equipar o aluno de técnicas, mas fazer com que as camadas populares venham a deter as ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertarem da exploração em que estariam vivendo.

Passo 4. Nesta fase, a teoria herbartiana acredita que o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, mas que agora ele precisa sair do caso particular exposto e traçar *generalizações*, abstrações, leis a respeito dos conceitos. Ele precisa, agora, de definições. O professor, é claro, pode insistir para que o aluno faça inferências e chegue então a adotar leis, na moral e na ciência. A teoria deweyana, nesta fase, quer alimentar e formular *hipóteses ou caminhos eurísticos* através dos dados colhidos na fase anterior. Sendo assim, a atividade do professor e do estudante, agora, é a de buscar interpretar o que veio das bibliotecas e outros meios, inclusive o que veio da própria memória, os dados capazes de dar uma arquitetura mais empírica às hipóteses ou tirar uma *melhor* razoabilidade para os caminhos heurísticos. Na teoria freireana, este é o momento em que educador-educando e educando-educador, ao traçarem as relações entre suas vidas e o poder, através da problematização do temas geradores, chegam a perceber o que

acontece com eles enquanto seres sociais e políticos, e então chegam à “conscientização”, passam a ter consciência de suas condições na *polis*. Saviani usa neste passo o termo *catarse*, que para ele é o momento em que as bases sociais, políticas e econômicas, ou seja, as estruturas da vida social, são elaboradas e incorporadas como superestruturas, ou seja, como conjunto articulado de noções dos mais diversos tipos nas consciências dos alunos. Isto é, tratar-se-ia do momento em que os instrumentos culturais seriam transformados em elementos ativos de transformação social.<sup>146</sup>

Passo 5. Nesta última fase, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de *aplicar* as leis, abstrações e generalizações a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Para tal o aluno faz exercícios, resolve problemas, responde questões expondo as definições etc. Na última fase, na teoria deweyana, opta-se por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras na medida em que há confirmação destas por *processos experimentais*. Tem-se então uma tese. Ou então, opta-se por uma heurística e, assim, por uma conclusão, na medida em que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu por terra frente às exigências de coerência lógica etc. O aluno, então, está apto a usar todo esse processo (os cinco passos) diante de qualquer outra situação. O passo final na teoria freireana é a tentativa de solução do problema apontado desde o tema gerador através da ação política, que pode inclusive ter desdobramentos práticos de *ação político-partidária*. O último passo de Saviani é a *prática social*, só que agora, segundo ele, os alunos a entenderiam não mais como sincrética, mas ascenderiam a um nível sintético, ao nível do professor que, por sua vez, também melhoraria sua compreensão inicial.

---

<sup>146</sup> O termo *catarse*, em Saviani, deriva de sua leitura do filósofo italiano Antonio Gramsci. Na verdade, segundo minha leitura de Saviani, não se trata de *catarse* apenas no sentido restrito, psicanalítico, do termo. Trata-se de *catarse* em um sentido filosófico. Em princípio, acredito, Saviani está querendo usar o termo *catarse* como sinônimo do termo *reconstrução*, de uma forma específica: o aprendizado se dá no pensamento que nada mais é que uma *reconstrução* (as superestruturas, segundo a terminologia marxista), em determinado nível (no nível mental, digamos), do já está construído em outro nível (o nível material, digamos). Tal passagem, em Aristóteles, tem uma conotação de depuração que, em Saviani, penso eu, pode permanecer: as superestruturas, ou seja, o conhecimento dos homens pode ser purificado; se ele for purificado, ele será um conhecimento das estruturas, isto é, um conhecimento não ideológico, ou ainda: um conhecimento do funcionamento das estruturas e um conhecimento de como são as estruturas que determinam as superestruturas, a consciência de que é a “existência que determina a consciência e não a consciência que determina a existência” (Marx). Assim, um estudante pode aprender, mas pode aprender assuntos ideologizados, falsos, todavia, se ele aprender *em catarse*, ele o fará através de uma purificação do pensamento e, aí, estará de fato munido de um conhecimento capaz de levá-lo a intervir melhor na prática social em benefício de seus interesses que, no caso do marxismo, não serão, após a *catarse*, quaisquer interesses, mas os interesses históricos da classe social a que pertence o estudante.

Sem acreditar que tais teorias se excluem, e sem acreditar que uma supera a outra, elaborei diferentes passos, mais condizentes com o que os professores atuais mais jovens, em várias partes do mundo, me parecem que vem fazendo. É claro que, no meu caso, me inspirei nos trabalhos de filósofos como Richard Rorty e Donald Davidson, neopragmatistas atuais.

Eis minha elaboração de passos pedagógicos.

Passo 1. Não vejo o processo de aprendizagem se iniciando senão quando os problemas já estão apresentados ou *representados*. Não há problema que venha puro, bruto, para o aluno. O aluno já recebe, ou já vive o problema enquanto problema, ou seja, ele vai a um filme, lê um livro, escuta um colega ou sua mãe, lê um jornal, ouve o rádio ou a televisão, consulta a internet, participa da conversa de adultos e de seus pares, enfrenta o sermão do padre ou pastor, houve conselhos médicos etc. Ele tem ao seu redor problemas que lhe são problemas na medida em que assim apareceram nas narrativas que lhe chegam, e que é sua vida cultural. As narrativas que preenchem sua vida cultural são *narrativas que trazem problemas*. Eis aí o único e primeiro passo do processo de ensino. Sem narrativas não há início nenhum de processo de ensino-aprendizagem. E as narrativas só são interessantes se trazem um problema. Quem daria atenção a uma narrativa se ela não lhe fosse um problema? Algo que o faça curioso? Não creio que exista assunto que precisa ser problematizado porque veio de uma maneira não problematizada. Se vamos ao cinema, e ganhos uma narrativa, ganhamos uma narrativa que já é um problema posto pelo diretor do filme ou pelo escritor ou criador. A maioria dos outros passos pedagógicos, dos autores citados, acham que há algo que chega aos alunos exteriormente a alguma forma de narrativa, e que precisa ser, a posteriori, problematizado ou ensinado etc. Não, os problemas já aparecem mediatizados, e por isso eles estão inseridos em uma narrativa qualquer. Nada chega bruto, puro, aos alunos. E nada lhes chega pelo trabalho ou prática social ou vivência. Tudo lhes chega por narrativas, deles mesmos ou de outros.

Passo 2. O papel do professor é escolher, junto com os alunos, as narrativas mais interessantes, mais propícias do momento, ora contingentemente ora de maneira mais planejada, conforme o ambiente escolar que se está, conforme o nível e a idade dos alunos e, enfim, conforme um grau mais ou menos aberto de objetivos de ensino a serem atingidos, previamente pensados pelo professor. Uma narrativa escolhida pode ser um texto banal, por exemplo, um horóscopo que um aluno trouxe e que ela insiste que está guiando sua vida, ou um filme que o professor sugeriu a partir de um determinado momento da vida dos alunos. Ou uma bula de um remédio que a televisão informou que está sendo retirado do mercado por causar algum dano ou, enfim, a foto

retirada de um site que mostra uma montagem estranha, que nos faz pensar duas coisas opostas ao mesmo tempo, ou uma música que vinha passando completamente despercebida e começa, agora, a incomodar (por exemplo, durante o início do contra-ataque norte-americano ao terrorismo, a música de John Lennon, *Imagine*, foi “desaconselhada” por algumas autoridades a tocar nas rádios nos Estados Unidos). Agora, a atividade então passa a ser conjunta, entre alunos e professor, no sentido de ver o quanto aquela narrativa, nos problemas que ela apresenta como centrais, no seu âmago ou na sua periferia, se articulam ou não com o *romance* que é a vida de cada um, a história ou a narrativa que está sendo escrita, gravada em algum lugar (no corpo ou na memória) de cada um. Isso vale não só para os alunos, mas também para o professor. Essa articulação é um ponto chave, e exige do professor sensibilidade, cultura filosófica, social e histórica mas, profundamente, pé no chão. Menos teoria e mais abertura para a articulação direta entre o romance que é a vida de cada aluno e a narrativa escolhida.

Passo 3. O terceiro passo implica na continuidade da discussão da articulação entre as narrativas dos alunos e a mostrada e, enfim, a *construção de novas narrativas*, aquelas feitas com o que os alunos possuem até então e, também, aquelas possíveis de serem construídas a partir do que a sociologia faria, ou que a psicologia faria, ou que a medicina faria, ou o que a literatura faria etc. É importante que o aluno perceba que essas narrativas (ciência, ficção, medicina etc.) são narrativas sobre as duas narrativas anteriores, a dele e a apresentada, que elas visam dar um parecer, um juízo, uma explicação, uma redação, um efeito estético ou moral ou intelectual sobre a articulação feita. Mas que, cada uma não tem o direito de se julgar mais *verdadeira que a outra*. Elas não podem querer, nem direta nem subrepticiamente, se hierarquizar epistemologicamente. Afinal, quem vai se achar no direito de julgar a articulação entre uma história trazida e o *romance* pessoal? Em geral, nesse momento dos meus passos pedagógicos, quando eu os estou expondo a professores, muitos deles se apavoram e se desesperam, quando descobrem que a narrativa que ele tem como sendo a verdade, como sendo aquela que explica todas as outras narrativas é, também ela, uma narrativa a mais, cuja crença ele nem sempre adquiriu de um modo diferente do que adquiriu outras crenças. Este é um passo importante que, em todos os outros métodos, me parece não existir, e que coloca qualquer tipo de dogma terra abaixo.

Passo 4. Este passo, agora, é importantíssimo: trata-se da construção de novas narrativas, através de textos teóricos, contos, *sites*, filmes, fitas, fitas de vídeo, fotos, desenhos, conto oral ou similar etc. O que importa aqui é que o aluno possa *ir além* da articulação entre seus problemas e os problemas da narrativa mostrada inicialmente, gerando

algo que é *novo*, que é produto de sua própria capacidade intelectual, de seus valores e objetivos e, enfim, de seu senso estético e, principalmente, do seu *gosto* em optar por um tipo de finalidade e por um tipo de meio para a construção na nova narrativa. Só um professor com *sensibilidade* pode, então, se envolver de peito aberto com esse passo crucial. Quaisquer reservas, pré-julgamentos e desincentivos, nesta fase, e todo o processo pedagógico-didático cai por terra.

Passo 5. Se o aluno conseguiu dar o passo 4, ele naturalmente já está em meio ao passo 5, pois este nada mais é que a divulgação, entre seus pares e, talvez, para além deles, de sua nova narrativa como elemento que pode provocar em outros modificações de suas conversas e modos de pensamento no campo da cultura, da política e da vida social. A escola e o professor devem, aqui, provocar o incentivo à divulgação do material produzido. Pode haver aí um *novo romance*, o romance que traz como personagem da vida nacional o próprio estudante (quero que o leitor note que este livro foi escrito assim: ele se iniciou com a vida da minha família, passou pela minha vida e se fez um novo texto, que não é nem o que a minha família me contou nem o que eu havia lido e ouvido na academia a respeito de educação e nem exclusivamente a minha experiência pessoal como professor).

O que é importante perceber — e aí está a habilidade e a cultura necessárias para ser professor — que tais passos se acomodam a qualquer *assunto*. O termo narrativa, que empreguei, serve para qualquer assunto. Desde o início isso deve ter ficado claro. O que deve ficar claro, também, é que não há espaço, nos meus passos, para a idéia de “catarse” (Saviani) ou de “conscientização” (Paulo Freire). Tais idéias pressupõem ou que se passe por uma purificação ou que se passe por uma tomada de consciência, o que implica, nas filosofias de Saviani e Paulo Freire, que a narrativa do ponto de chegada, o conhecimento a que se chega para se poder intervir ou na prática social ou na lida política, seja, de fato, o conhecimento da Realidade Como Ela É. Esse tipo de realismo filosófico está abolido nos meus passos. Meu ponto de chegada é uma narrativa que *faz sentido*, que me é útil para objetivos que, como gosto, abram portas para a ampliação da democracia. Mas não tenho nenhum motivo para me jactar de estar de posse da Realidade Como Ela É após ter passado por um processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, meus passos não estão comprometidos com o vanguardismo do marxismo (em Saviani ou em Paulo Freire). Pois eu não tenho a Realidade nas mãos, o que tenho é um *discurso* (que é real, mas com “r” e não com “R”) o qual eu terei de usar com habilidade para convencer os outros do que quero, do que acho que é melhor etc. (cf. Ghiraldelli Jr. 2001)

### **8.3.3 A Historiografia da Educação**

Uma coisa é a história da educação, outra é a discussão sobre como se escreve a história da educação, que é o que chamamos de historiografia da educação.

Um campo que cresceu bastante a partir de meados da década de 1980 foi o da história da educação. Paralelamente a ele, houve uma razoável preocupação com a continuidade da discussão em historiografia da educação.

Antes dos anos noventa, a discussão em historiografia da educação ficou marcada, entre outros, por dois artigos e um pequeno livro. Os artigos foram de Dermeval Saviani e Luiz Antônio Cunha, o livro foi escrito por Eliane Marta Teixeira Lopes.

Em meados dos anos setenta, Dermeval Saviani produziu o texto a "Função do ensino de filosofia da educação e de história da educação", publicado no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* em 1980. O *Em Aberto* número 23, de 1984, trouxe, entre outros, um interessante artigo de Cunha: "Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. Eliane Marta Teixeira Lopes, por sua vez, publicou o livro *Perspectivas históricas da educação* em 1986 (cf. Ghiraldelli Jr., 1993, pp. 21-52).

O texto de Dermeval Saviani se preocupou com o magistério das disciplinas filosofia da educação e da história da educação. Dizia ele que, normalmente, a história da educação era ministrada com uma ênfase muito forte na primeira palavra da locução. Isto é, a "educação" estaria secundarizada frente a "história". O professor de história da educação, preocupado em dominar o campo da história, acabaria por colocar a educação na penumbra. Isto não significava, para Saviani, que a história ficasse assim melhor caracterizada. Tal procedimento, segundo ele, teria levado ao entendimento da história da educação como uma mescla entre os acontecimentos gerais e o desfilar das doutrinas pedagógicas, sem muita discussão sobre se isto era ou não história da educação.

Saviani acrescentou que os programas da disciplina história da educação (como os da filosofia da educação) ora eram construídos a partir de uma visão determinada, ora seguiam um ecletismo onde passava-se em revista as instituições educacionais e/ou doutrinas pedagógicas da Grécia Antiga até a época contemporânea. Uma terceira via, que estaria buscando escapar do ecletismo e da filiação prévia a determinada corrente (filosófica ou histórica), seria aquela que estaria pretendendo organizar os programas a partir de temas, na forma de seminários, estimulando os alunos a constituírem grupos de estudos por sua iniciativa própria. Todavia, para ele, isto também estava resultando em fracasso. Saviani, então, procurou esboçar uma possível saída para tal impasse.

Para Saviani o problema receberia uma luz se, de início, fosse invertida

a ênfase nas palavras da locução “história da educação”, jogando todo o peso na última palavra. Argumentou que isto não significaria deixar a primeira palavra na penumbra, pois a inversão serviria para mostrar que a história é sempre história *de* alguma coisa, isto é, “história concreta”. Então, no final, haveria a “unidade sem ambigüidade” dos termos. Para ele, com tal solução, não mais teríamos a tradicional seqüência de fatos ou idéias, a mera cronologia, e seu ensino não seria dependente exclusivo dos processos de memorização.

O artigo de Luiz Antônio era uma parte de sua de tese de doutoramento, de 1980. Ele partiu de livros como *História e verdade* de Adam Schaff e *Que é História?* de Eduard Carr, e elaborou um pequeno quadro classificatório sobre posições, no âmbito da teoria do conhecimento (epistemologia), em ao conhecimento histórico. Feito isso, aplicou esse quadro à historiografia da educação superior brasileira.

Assim, segundo ele, Primitivo Moacyr com *A instrução no Império e A instrução na República*, Ernesto de Souza Campos com *A educação superior no Brasil e Instituições culturais de educação superior no Brasil*, era historiadores positivistas. Eram positivistas, segundo Cunha, porque haviam se limitado a tecer uma crônica documentada das instituições de ensino e pesquisa. Para Cunha, havia também os historiadores idealistas, destacando três tipos: 1) os que construíram a história do ensino superior a partir de um ideal fixado no passado, e o exemplo seria Henrique de Lima Vaz com *Cultura e Universidade*; 2) os que a construíram a partir de um ideal futuro, e o exemplo seria Darcy Ribeiro com *A Universidade necessária*; e, finalmente, 3) os que projetavam o presente no passado, e o exemplo era Fernando de Azevedo com *A cultura brasileira* e outras obras.

Cunha, seguindo um livro que fez muito sucesso entre os que queriam discutir história da educação e se filiar a um tipo específico de marxismo — o livro de Shaff — se colocava em uma posição que ele acreditava superior a desses historiadores citados, por causa de que, enfim, ele estaria olhando para a história da universidade como uma visão geral da universidade no interior da sociedade capitalista e, mais ainda, a partir de uma ótica que era a ótica naturalmente superior, ou seja, a visão do proletariado a respeito da história; ou seja, a visão que não era a visão de qualquer proletário, mas a visão que corresponderia — como pregava aquele tipo de marxismo — ao que racionalmente corresponderia aos interesses do proletariado (cf. Ghiraldelli Jr., 1993, pp. 39-41)

O mérito de Eliane Marta foi o de colocar questões aparentemente simples, mas que até então não haviam sido postas daquela maneira em nosso meio. Ou seja, ele insistiu que não deveríamos deixar de lado perguntas como “a quem serve a história?” e “qual história da educação?”. Além disso, retomou uma idéia com a qual eu tinha simpatias e trabalhava com ela, a de diferenciar a história da educação

que falava das ações do Estado, das elites pedagógicas, das reformas pedagógicas e a história da educação que falava dos setores marginalizados (cf. Ghiraldelli Jr., 1993, p. 42).

Nos anos noventa, os caminhos da historiografia da educação no Brasil ficaram mais definidos. Por um lado, os marxistas, sob a orientação de Dermeval Saviani, se aglutinaram na UNICAMP, na Faculdade de Educação. Tal grupo produziu artigos e livros neste campo, como por exemplo os livros *História da Educação – perspectivas para um intercâmbio internacional* e *História e história da educação*, ambos organizados por Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice, respectivamente de 1998 e 1999. Por outro lado, eu fiz alguns textos buscando mostrar as fontes clássicas do pensamento historiográfico em história da educação, e isso resultou, principalmente, no livro *Educação e razão histórica*, de 1994. Eliane Marta, por sua vez, trabalhou em coletâneas junto com Marta Carvalho e Clarice Nunes, mas seguiu seu caminho independente, chegando no momento atual no livro, feito a meu pedido, e escrito em conjunto com Ana Maria de Oliveira Galvão, *O que você precisa saber em história da educação*, publicado pela DPA em 2001.

Tanto eu quanto Eliane, sem trocarmos muitas idéias, terminamos por escrever, já no final da década de 1990 para a entrada do século XXI, coisas semelhantes no campo discussão historiográfica em educação e, nesse sentido, sobre a história da educação acadêmica. Ambos, chamamos a atenção para o problema do “contexto” em história da educação. O trecho de Eliane que cito é longo, mas necessário para que possamos entender a sua crítica à necessidade de se considerar o contexto em história da educação. No seu último livro, citado acima, ela e Ana Maria escreveram:

Em nome do “contexto” que se tornou o primado dessas produções, pouco se conhecia a respeito daquilo que se pesquisava: os aspectos econômicos e políticos de uma determinada época serviam para explicar (quase) tudo que se referia à educação, considerada, de maneira geral, bipartida:

de um lado, a educação das elites dominantes; de outro, das camadas populares. O binômio dominador-dominado dava conta de tudo explicar e, mesmo que tenha feito algumas áreas avançarem, o fez simplificando as complexas relações entre classes, gêneros e raças. Muitas vezes, esse ‘contexto’, que nas dissertações e teses ocupavam um capítulo do trabalho, servia para qualquer objeto, na verdade pouco ajudando a explicá-lo. No extremo, poderíamos escrever “contextos” adequados a



determinadas épocas (e em geral os marcos eram políticos e econômicos, tomados emprestados da história mais ampla) que seriam incorporados a qualquer pesquisa que se debruçasse sobre aquele período histórico. Em outros casos, o primeiro capítulo da dissertação ou tese trazia um arremate das idéias dos autores da moda, construindo um “quadro teórico-metodológico” que, na verdade, era abandonado tão logo, nos capítulos subseqüentes, os dados fossem interpretados e a pesquisa fosse descrita.

Além disso, muitos historiadores da educação tendem (tendiam) a narrar a História que pesquisa(va)m de um modo linear, progressivo, apagando as possíveis discontinuidades, retrocessos, ambigüidades e contradições que caracterizam a história. Apesar de se posicionarem como antipositivistas, acaba(va)m por dar a impressão de que o processo histórico, cronologicamente delimitado por marcos políticos ou econômicos, caminha, necessariamente, em direção ao progresso.

Se a História da Educação tradicional buscava julgar os grandes pensadores ou os movimentos educacionais, essa tendência não desapareceu, mas assumiu um outro contorno, quando a área tornou-se campo fértil da influência do marxismo de vulgarização. Desta vez, o desejo de colocar-se a favor das camadas populares fez com que alguns pesquisadores — e algumas dessas visões ainda hoje circulam com força no pensamento educacional — julgassem alguns movimentos, classificando-os como progressistas ou conservadores, cometendo, mais uma vez, anacronismos e atribuindo à História o papel de juíza. No momento em que no Brasil vivíamos a ditadura militar, o pensamento marxista ideologizado contribuiu para que classificássemos dicotomicamente os pensadores e os movimentos educacionais, no limite, em “bons” ou “maus”.

Os que eram julgados negativamente caíam em uma espécie de limbo, na medida em que não valia a pena pesquisar algo ou alguém que não tivesse contribuído ou não pudesse contribuir para a transformação revolucionária da sociedade. A Escola Nova, por exemplo, analisada de maneira homogênea, talvez tenha sido o movimento mais criticado, pouco se considerando as condições de sua configuração em cada sociedade onde emergiu e se desenvolveu.

Uma outra consequência que a penetração da vulgata marxista trouxe para a História da Educação é que, como qualquer outro quadro teórico que se torna hegemônico em um determinado campo, suas premissas funcionavam como uma espécie de profissão de fé. Um texto que tivesse claros os indícios marxistas era bem aceito, assim como seus autores, e o resultado da pesquisa era pouco discutido. Se o “contexto” estivesse bem construído e as discussões trazidas corroborassem aquilo que o campo já tinha como verdade, pouco importavam os refinamentos ou os aprofundamentos que pudessem suscitar as problemáticas apresentadas.

De fato, o que Eliane Marta e Ana Maria explicitaram, foi o sentimento a que se chegou, em vários recantos do país no final dos anos noventa, a respeito de muito do que se fez em história da educação anteriormente, em especial o que se fez sob a égide do marxismo em educação. De certa maneira, tais palavras, concomitantemente, fecharam a discussão historiográfica da educação da década de noventa.

Talvez minha divergência com Eliane Marta esteja apenas na condenação que ela faz, em geral, ao “anacronismo” em história e, no caso, em história da educação. Vejo que o anacronismo que ela aponta, ou seja, o discurso histórico que construímos fazendo juízos a respeito do passado (“tal teoria era progressista”, tal fulano foi “conservador” etc.) pode realmente não ser um belo discurso — em geral não é. Mas haveria outra maneira de escrever a história que, em momento algum, não cometesse esse que o pecado do historiador (desleixado) e o “escândalo da história”? O segredo não estaria em ser anacrônico, sempre, mas com bom gosto? Creio que é a resposta positiva a última questão que é a correta. Este livro mesmo é inteiro repleto de anacronismos. Alguns anacronismo serão tomados como de bom gosto pelos leitores, outros serão chamados de... “anacronismo”, pois serão vistos como de um gosto não apurado, o que os historiadores chamarão de “não objetivos”.

### **8.3.4 Os Diagnósticos do Plano Nacional de Educação (1998)**

A idéia de que o Brasil merecia um plano educacional nacional esteve presente ao longo da República, principalmente nas épocas de mudanças na Carta Magna ou de Carta Magna, ou alterações em leis determinadas por tais mudanças.

Em 1962, portanto já na época em que vigia a primeira LDBN, a Lei 4.024/61, o Ministério da Educação e Cultura propôs o primeiro Plano Nacional de Educação, sob a aprovação do que era, então, o Conselho Federal de Educação (extinto no Governo de Itamar Franco, em 1994, e substituído depois pelo Conselho Nacional de Educação, referendado pela LDBN atual)<sup>147</sup>. Tal Plano não tinha força de lei, e foi várias vezes modificado durante a Ditadura Militar.

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, e, então, com a nova Constituição aprovada, em 1988, reapareceu a iniciativa de se dotar o país de um Plano Nacional de Educação em termos legais. Assim ficou disposto no artigo 214 da Constituição de 1988. Em 1996, com a LDBN — a Lei 9.394 —, estabeleceu-se, através dos artigos 9 e 87, que a União deveria se responsabilizar por tal Plano, em comum acordo com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ao mesmo tempo que se instituiu a “década da educação”. A nova LDBN fixou um ano para que a União enviasse tal Plano ao Congresso Nacional e dele saísse a aprovação, tendo como parâmetro o espaço de dez anos para a avaliação de tal Plano. Tal diretriz assim se configurou na medida em que o Brasil havia sido signatário do documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos foi realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G-9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O quadro mundial de analfabetismo não se apresentou nada interessante: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos. O Brasil contribuía, então, com uma responsabilidade inegável para a manutenção deste número assustador (cf. Shiroma e outros, 2000, pp.56-57). Vivíamos os desmandos do

---

<sup>147</sup> Sobre o papel do Conselho Nacional de Educação e similares, o leitor pode ver: Cury, C. R. J. *O que você precisa saber sobre legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DPA, 2000. E também: Cury, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão de sistemas. In: Ferreira, N. S. C. e Aguiar, M. A. (org.) *Gestão da Educação*. São Paulo, Cortez, 2000.

Governo Collor e somente após o *Impeachment* deste<sup>148</sup>, já então com Itamar Franco na Presidência e com o professor de história da Universidade Federal de Minas Gerais, Murillo Hingel, como Ministro da Educação, é que o Brasil se sentiu em condições de normalidade política para prestar mais atenção ao compromissos feitos na Tailândia. Afinal, explicitamente ao "G-9", os órgãos financiadores do evento deram conselhos explícitos sobre atitudes a serem tomadas, como, por exemplo, procurar rapidamente seguir três diretrizes básicas:

1. promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural;
2. mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos a educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país;
3. fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz (cf. Shiroma e outros, 2000, p. 61).

Após isso, no Brasil, a repercussão não foi diminuta. Uma série de encontros e seminários foram promovidos, incentivados pelo evento de Jomtien. Em síntese, o que o documento concluído na Tailândia colocou como metas para todos os então presentes, foi o seguinte:

- 1) expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
- 2) acesso universal à educação básica até o ano 2000;
- 3) melhoria dos resultados da aprendizagem;
- 4) redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
- 5) ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
- 6) aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir em desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação — incluídos os meios de informação modernos, outras

---

<sup>148</sup> Volto aqui a lembrar o leitor do livro de Alberto Tosi Rodrigues, *Brasil - de Fernando a Fernando*.

formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social — avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta (cf. Shiroma e outros, 2000, p. 60).

Mas o que foi feito, então, para que pudéssemos responder aos compromissos que nos fizeram aceitar, após nossa classificação pouco honrosa como pertencente ao "G-9"? Ou, então, o que foi feito para que, enfim, pudéssemos, se não queremos honrar os compromissos, sair do "G-9" por outras vias?

Eis aí, então, duas perguntas que ficaram por ser respondidas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Nossa resposta foi, em parte, a montagem do Plano Nacional de Educação. Publicando o documento, o governo, na introdução deste, historiou as aspirações que tínhamos, desde 1932, por um plano abrangente e, enfim, fez questão de mostrar que no momento da elaboração do Plano Nacional de Educação houve participação dos setores representativos da educação brasileira, e, no final, concluiu a introdução lembrando as conferências e organismo internacionais que incluíram o Brasil no "G-9":

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação". A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificção, destaca o Autor a importância desse documento-referência que "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária".

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. (Plano Nacional de Educação - <http://www.mec.gov.br/acs/ftp/pne.doc>)<sup>149</sup>.

O Plano Nacional de Educação teve seus objetivos elencados de modo razoavelmente claro. Deveria conseguir “a elevação global do nível de escolaridade da população”; “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”; e a “redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Diante de tais objetivos pouco modestos, o próprio texto do Plano incluiu um parágrafo que podemos entender de dois modos: como prudência administrativa ou como válvula de escape. O texto disse:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.(PNE)

---

<sup>149</sup> Na seqüência, uso a sigla PNE para me referir ao documento ou para citá-lo textualmente.

Quais Foram as prioridades eleitas? O texto não só fixou prioridades, mas comentou cada uma delas. Cinco prioridades para serem cumpridas em dez anos.

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias,

assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (PNE)

O Plano Nacional de Educação definiu, portanto, como ele mesmo assinalou, “as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação”, “as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino” e as “diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos”. (cf. PNE). Penso que diante de um PNE de tal envergadura, e tendo o governo e a sociedade pouco tempo para tentarem colocar “a casa em ordem” em termos educacionais, não é de se estranhar que os últimos anos do século XX e o começo do século XXI, que passamos sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tenham sido anos proliferação de programas governamentais em educação. (Aqui não estou julgando nem fazendo considerações sobre que tipo de situação global está nos impulsionando a que tipo de política educacional e, conseqüentemente, a que tipos de pedagogias. Creio que um julgamento é desnecessário, pois, acredito, o leitor notou que assinalei que o PNE veio como resposta, em grande parte, à pressão e aos conselhos dos tecnocratas dos países ricos, a partir da Conferência da Tailândia). Antes mesmo do surgimento do PNE, já estávamos vivendo o “boom” de programas. Isso foi, inclusive, registrado pelo professor e pensador da



educação Walter Garcia<sup>150</sup>, em 1998, no mesmo ano de instituição do Plano:

Será que tudo é importante? Neste momento, de reorganização da educação nacional, que teve seu início com a Constituição de 1988, há uma sucessão interminável de propostas, muitas delas elaboradas a toque de caixa, que contradizem a própria natureza do que deve ser uma educação de boa qualidade. Esta exige a definição de estratégias e meios com serenidade e convicção. Caso isto ocorra, cobra-se ainda persistência na ação, que para apresentar resultados palpáveis demanda, no mínimo, duas décadas de esforço concentrado. Não é esta a linha diretriz que se percebe nos enunciados que se sucedem a intervalos cada vez mais curtos.

Apenas para ficar nos grandes anúncios feitos nos últimos anos convém registrar: entrada em vigor da nova LDB e do Fundo de Valorização do Magistério, "Provões" (ensino superior), Provas do SAEB (ensino básico), Reforma do ensino profissionalizante, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Plano Nacional de Educação, Regulação da Educação a Distância e acordo de cooperação educativa com os Estados Unidos são algumas ações, entre outras, já em andamento. Essa sucessão de eventos, dada a rapidez com que são enunciados, pode significar várias coisas: desde o fato de estarmos efetivamente entrando num ciclo de transformações educativas irreversíveis ou apenas criando uma cadeia de fatos, deliberadamente articulados, que se esgotam na medida em que produzem seus efeitos políticos junto aos meios de comunicação. De qualquer forma, vale a pena observar o panorama em que educadores e tecnocratas são chamados a desempenhar um papel no qual, muitas vezes, os primeiros não são os protagonistas principais (Garcia, W. 2000, pp.125-126)<sup>151</sup>.

---

<sup>150</sup> Walter Garcia foi, entre as várias funções que ocupou na militância pela educação brasileira, professor da Pontifícia Universidade Católica, foi, mais tarde, coordenador de educação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e diretor do Instituto Paulo Freire.

<sup>151</sup> Os elementos elencados por Walter Garcia são abordados neste livro, com exceção para o Ensino à Distância, que mereceria um capítulo à parte, e isto não é o caso em um livro introdutório. Também não se fala, neste livro, do Fundo de Valorização do Magistério. Segue-se aqui uma nota do MEC sobre isto.

Se o parágrafo do PNE que eu disse que poderia ser lido ou como prudência ou como válvula de escape for tomado no primeiro sentido, então ele e o PNE como um tudo responderam a Walter Garcia. Nem tudo é importante, há prioridades, teria dito, como creio que disse, o PNE. Este foi um dos primeiros méritos do PNE. Mas, a meu ver, um segundo e não menos importante mérito, foi o de trazer à tona, corajosamente, um diagnóstico da educação brasileira.

Exponho abaixo os pontos centrais do diagnóstico do PNE, por níveis de ensino. Começo pela educação infantil, que abriga as crianças de 0 a 6 anos.

O PNE, lembrou que a educação infantil em nosso país é relativamente nova, tendo uma mais ou menos de cento e cinquenta anos, e que seu desenvolvimento se deu realmente a partir de 1970, e foi acelerado até 1993. Em 1998, a educação infantil estava presente em 5.320 Municípios, 96,6% do total. Todavia, o PNE chamou a atenção para o fato de que por “educação infantil” entendemos duas faixas etárias que foram tratadas diferentemente. Crianças de creches e crianças mais próximas dos 6 anos idade (pré-escolar) couberam na rubrica de elementos a serem atingido pela educação infantil. Ora, a primeira faixa, segundo o PNE, ficou, em grande medida, sob cuidados de instituições filantrópicas e associações comunitárias. Tais instituições, por vezes, receberam apoio financeiro e, em alguns casos, orientação pedagógica de órgãos públicos — esta foi a condição da antiga LBA. As estatísticas, precárias, segundo o PNE, indicaram 1.400.000 crianças atendidas na faixa de 0 a 3 anos e, em 1998, um atendimento de 381.804 crianças em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos. O PNE reconheceu que esses números, mesmo não sendo exatos, eram representativos diante do segmento populacional de 0 a 3 anos, constituído de 12 milhões de crianças.

---

“O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando, a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar.

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau) no País, ao subvincular uma parcela dos recursos a esse nível de ensino. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização dos recursos correspondentes, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino” (MEC - <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>, 2001).

Na faixa de 4 a 6 anos, para uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997 — 46,7%. Mas 1998 o número de atendidos caiu para 4,1 milhões e 44%.

Os números aí não são animadores, mas o pior nem são os números, e sim a curvas de evolução do atendimento diante da demanda. O PNE contou que a partir de 1993 as matrículas praticamente se fixaram na casa de 4,2 milhões, diante de um aumento populacional considerável e diante da concentração de renda que fez crescer o número de “famílias abaixo do nível de pobreza” (cf. PNE).

O quadro que o PNE traçou em relação ao desatendimento crescente no nos anos noventa é o seguinte:

Em 1987, os Estados atendiam 850 mil e, em 1997, somente 600 mil, baixando sua participação no total de matrículas de 25,9% para 9,6% e as da iniciativa privada, de 34 para 24%. Em 1998, a retração foi maior ainda: para 396 mil matrículas. Já os Municípios passaram, naquele período, de 1,3 milhão de matrículas para 2,7 milhões, aumentando sua parcela, no conjunto, de 39,2% para 66,3%. (...). Em relação a 1987, observa-se o mesmo fenômeno que ocorreu com as matrículas: os Estados se retraíram, e mais acentuadamente a partir de 1994, pois em 1993 detinham 31% dos estabelecimentos e, atualmente, somente 8,8%. Os Municípios passaram de 47,4% para 65,7% e a iniciativa privada, de 22,7% para 25,4%. Em relação ao número de alunos por estabelecimento, é interessante observar que quase metade (45%) atende até 25 alunos, o que caracteriza pequenas unidades pré-escolares de uma sala. Com 51 e mais alunos temos apenas 29,4% dos estabelecimentos. Das 219 mil funções docentes, 129 mil são municipais; 17 mil, estaduais e 72,8 mil, particulares.

Onde os dados apontaram para a situação das escolas e dos professores, o PNE notou uma melhoria na titulação dos professores (o que apenas pode estar revelando um falta de emprego de tais pessoas para níveis mais altos de ensino), mas não deixou de relatar as condições difíceis das escolas.

Em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm o curso superior. De 1987 para 1998 houve aumento do número dos

diplomados em nível universitário trabalhando na educação infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores (...). Os com ensino médio completo eram 95 mil em 1987 e em 1998 já chegavam a 146 mil. (...) O número de crianças por professor (..) [revela que no] setor público a relação é de 21,0 por 1 na esfera municipal e de 23,4, na estadual, o que é um bom número para a faixa de 4 a 6 anos. O setor privado baixa a média nacional para 18,7, pois está com 14 crianças por professor. Esses valores são semelhantes em todas as regiões. Em relação à infra-estrutura dos estabelecimentos, relativamente a 1998, há que se apontar que 4.153 pré-escolas, que atendem a 69.714 crianças, não têm abastecimento de água, 84% das quais se situam no Nordeste. Essa carência ocorre para menos de 0,5% das crianças atendidas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Além disso, 70% dos estabelecimentos não têm parque infantil, estando privadas da rica atividade nesses ambientes nada menos que 54% das crianças. É possível que muitos dos estabelecimentos sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. (...) Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças freqüentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimento sem esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste.

A respeito do ensino fundamental, o PNE encontrou um situação que à primeira vista poderia ser tomada como razoavelmente animadora. O nosso país, entre 1991 e 1996, conseguiu um bom crescimento, e isso com diminuição das diferenças regionais. Chegamos a uma taxa de atendimento de 96%, sendo que o ensino privado, neste caso, ficou com apenas 9,5 das matrículas, e tendendo a decrescer. Teríamos, então, a quase universalização do ensino fundamental no Brasil, com predominância ampla da escola pública e gratuita. Todavia, uma visão mais profunda — e o PNE não deixou de assim proceder — colocou nosso otimismo de quarentena. O atendimento em nível de matrícula foi

bom, mas isso não significou que o aluno, depois de matriculado, conseguiu sair da escola tendo realmente cursado a escola. O PNE revelou o seguinte:

Se considerarmos, por outro lado, o número de crianças de 7 a 14 anos efetivamente matriculadas em algum nível de ensino, o que inclui algumas que estão na pré-escola, outras que freqüentam classes de alfabetização, além de uma parcela muito reduzida que já ingressou no ensino médio, o atendimento é ainda maior e o progresso igualmente impressionante: entre 1991 e 1998, essa taxa de atendimento cresceu de 91,6% para 95%, o que está muito próximo de uma universalização real do atendimento.

Temos (...) uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é conseqüência dos elevados índices de reprovação. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental.

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. (..) Tendo em vista este conjunto de dados e a extensão das matrículas no ensino fundamental, é surpreendente e inaceitável que ainda haja crianças fora da escola. O problema da exclusão ainda é grande no Brasil. De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou (PNE).

Sobre isso, o PNE não agiu como, em geral, os secretários de educação em geral agem no Brasil há tempos, com discursos e medidas "pedagogicistas", culpando a ineficácia de determinadas pedagogias pela evasão. Ao contrário, o PNE desconsiderou tal postura e assumiu uma postura, digamos, mais sociológica:

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil.

O quadro do ensino médio, segundo o PNE, foi o mais calamitoso. O documento revelou um número reduzido de matrículas neste setor. Apenas 30,8% da população de 15 a 17 anos possui acesso a tal nível de ensino. No entanto, este não é devido a falta de escolas, concluiu o PNE corretamente, pois, afinal, a oferta de vagas na primeira série deste nível de ensino tem sido maior do que a procura, os habilitados na oitava série do ensino fundamental. O que ocorreu e ocorre, pelas análises dos gráficos dispostos pelo PNE, é que os alunos, devido a um ensino fundamental fraco, abandonam e/ou repetem as séries do ensino médio.

O ensino médio conviveu com uma seletividade interna, e se mantém assim. Os alunos vem chegando, a cada dia, em maior número na porta de entrada deste nível, mas se os alunos estão chegando em maior número a esse nível de ensino, todavia, entre 1970-73, 74% dos que iniciaram conseguiam terminar os índices. Isso piorou entre 1977-80, com o índice caindo para 50,8% e, no período de 1991-94, para 43,8%.

Também neste caso, o PNE apontou as causas externas ao sistema educacional como elementos-chaves que fizeram com que os adolescentes e jovens se perdessem, embora aqui, neste nível, o documento insira uma culpa à organização escolar propriamente dita. E, neste caso, creio que o PNE falou o que é correto, pois de todos os níveis de ensino é este com maior dificuldade de encontrar o seu destino.

Finalmente, em relação ao ensino superior, o documento do PNE fez uma comparação do Brasil com a América Latina. Dentre esses países, segundo o texto, o Brasil apresentou um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o

setor privado que, como sabemos, cresceu vertiginosamente dos anos de 1970 até o final do século. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12% , comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. O Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela ( 26%) e à Bolívia ( 20,6%).

### **8.3.5 Governo FHC: Sistemas de Exames e Diretrizes Curriculares**

Fernando Henrique Cardoso começou seu primeiro mandato presidencial em 1994. Foi reeleito para um segundo mandato, o período entre 1998 e 2001. Assim, dentro de nossa democracia republicana, foi o presidente que recebeu da população o maior tempo para administrar o país. Getúlio Vargas, que foi sem dúvida quem mais tempo ocupou a cadeira presidencial, só uma vez a fez por voto direto, e não terminou o mandato, dado seu suicídio na madrugada de 23 para 24 de agosto de 1954. Sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso tivemos, entre outras coisas, a LDBN e o Plano Nacional de Educação. E sob o clima de liberdade do Brasil nesse período — sem dúvida o clima de maior liberdade que já tivemos em toda nossa história — realizamos a reorientação das nossas leituras pedagógicas. Tudo isso foi visto nas páginas anteriores.

Podemos complementar nossa visão sobre o período lembrando de alguns programas governamentais, a maioria deles associados às determinações da LDBN (1996).

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi, sem dúvida, o que mais gerou planos e programas para a educação.

Levando em conta que o governo de FHC decidiu por um empreendimento que atira em todas as frentes e com um grau de propaganda alto, o que tento fazer é vê-lo setorialmente, pelos seus programas documentados, principalmente os de maior controvérsia e que dependeram menos do futuro e mais da análise dos próprios textos oficiais.

O que me chamou a atenção na gestão de FHC, no ensino básico (fundamental e médio) e no ensino superior, foi o fato dele nos levar a inaugurar um sistema de avaliação dessas áreas de um modo diferente e diferenciado, com um aparato jamais usado antes. Alguns críticos que se auto posicionam à esquerda, mas que nem sempre trouxeram conseqüências ao país no sentido de levá-lo um pouco mais à esquerda, insistiram que este sistema de avaliação tinha como propósito estabelecer um *ranking* que seria utilizado para se poder incentivar os melhores centros, instituições, escolas etc., e deixar por sua própria conta as instituições, escolas e universidades com pior desempenho. Houve até quem, no movimento estudantil, desenvolveu a frase “rankear para privatizar”<sup>152</sup>. Isto é, FHC estaria com uma política educacional que visaria estabelecer um *ranking* e, assim, daria visibilidade para o empresariado que, por sua vez, adquiriria as instituições públicas. Visivelmente, tratou-se de uma frase estudantil pouco madura, motivada, ainda, por um movimento estudantil em crise,

---

<sup>152</sup> Li esta frase em uma faixa de membros da UNE na Universidade Federal de Viçosa, no ano de 2001, a propósito da pequena tentativa de insurreição de grupos contra o “Provão”. E depois a encontrei também em livros de política educacional.



e por professores que ainda não deixaram o raciocínio de quando eram estudantes deste mesmo tipo caduco de movimento estudantil.

Não houve um movimento de privatização das escolas de quaisquer níveis no final da década de noventa. Ao contrário, o governo, ou melhor, os governos estaduais — mesmo os do PSDB, o partido de Fernando Henrique — continuou, de modo moderado em alguns lugares e ousado em outros, a encampação, a estatização e a criação de escolas, em especial no campo do ensino superior. Não houve uma privatização da universidade pública ou da escola pública, pelo menos não segundo os mesmos métodos tradicionais, os usados para a privatização das empresas públicas. Estas sim, foram saneadas para serem entregues ao empresariado nacional e estrangeiro. E aqui, vale um parágrafo para o assunto.

Se houve e está havendo uma certa privatização — e eu advogo que sim —, ela está aparecendo por outros mecanismos, e conta com o apoio, muitas vezes, desses professores que criticaram e criticam o governo de FHC. O caso da Universidade é típico: vários professores “de esquerda” pressionaram pela flexibilização do “tempo integral dedicado à docência e à pesquisa”, e vários professores se envolveram em convênios públicos e privados para aumentar salário; e muitos professores deixaram, há muito, de fazer pesquisa desinteressada para utilizar o seu tempo em programas de pós-graduação que se transformaram em balcões de negócios. Houve, inclusive em universidades públicas como a Universidade Estadual Paulista (UNESP) — e até mesmo em campos como o da filosofia, uma área aparentemente não profissionalizante, e, em tese, de modo sacrossanto, afastada do lucro — a criação de programas de especialização não gratuitos, criados única e exclusivamente para a complementação salarial de determinados grupos de professores. O programa de pós-graduação de educação da FFC da UNESP (campus de Marília), apenas para citar um exemplo, elaborou convênios com várias instituições onde, desde o início, as condições exigiam não só o dom da ubiqüidade dos professores como também a transformação da carreira universitária em uma carreira incapaz de dar conta do próprio ensino de graduação, já que alguns convênios competiram com o ensino da graduação, oferecendo certificados, relativamente equivalentes aos de cursos de graduação, obtidos de modo mais fácil do que pela via dos cursos regulares já existentes (o Programa de Educação Continuada — PEC — para professores do ensino fundamental, em relação ao curso de pedagogia, foi um exemplo clássico disso). Muitos dos professores que defenderam este tipo de atitude, ou que se omitiram diante dele, ou que colaboraram com processos administrativos contra os que os denunciaram, escreveram textos “de esquerda”, criticando o governo pela “privatização do ensino”. E, também, o criticaram pelo suposto *ranking*.

Volto agora ao sistema de avaliação do governo, feito pelo MEC<sup>153</sup> e INEP.<sup>154</sup>

Pelos documentos do governo a respeito desses exames, eles foram

---

<sup>153</sup> Creio que um leitor interessado em educação brasileira deveria estudar o organograma do MEC sob o governo FHC. Para tal o leitor pode navegar em: <http://www.mec.gov.br/organiza/orgaos/sef/default.shtm>.

<sup>154</sup> “O INEP - denominado inicialmente de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - foi criado através da Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937. Sua principal função era a pesquisa, para orientar a formulação de políticas públicas. Também atuava na seleção e treinamento do funcionalismo público da União.

Pouco tempo depois, o INEP já era o principal órgão de assessoramento do Ministério da Educação e Saúde, tendo realizado importantes pesquisas a respeito da diversificação cultural das regiões brasileiras e do modo de distribuição de recursos federais aos Estados. Estas informações passaram a ser publicadas no Boletim Mensal do INEP, criado em julho de 1940 e, em julho de 1944, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP.

Paralelamente, o Instituto passou a promover atividades de apoio técnico a órgãos ligados à educação, mantendo cursos de especialização de professores nas várias regiões do país e o intercâmbio com instituições estrangeiras, promovendo a troca de experiências na área educacional.

Na década de 50 uma das principais tarefas executadas foi a realização de levantamentos sobre as condições de ensino em cada uma das unidades federativas.

Em 1972 o INEP foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar um levantamento da situação educacional do país. Este levantamento deveria subsidiar a reforma do ensino em andamento - mediante aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/72) - bem como ajudar na implantação de cursos de pós-graduação.

A década de 80 marca o início de um processo de reestruturação do órgão, com ênfase no fortalecimento de sua capacidade técnica e na ampliação e capacitação de recursos humanos, definindo as seguintes prioridades: fomento a projetos de pesquisa; suporte às Secretarias do MEC na avaliação da realidade educacional do país e; colaboração na ampliação do processo de disseminação das informações produzidas.

Em 1981 foi lançado o *Em Aberto*, que possuía um caráter técnico e de assessoramento interno ao MEC, sendo modificado, mais tarde, para o atendimento de professores e especialistas fora da estrutura do Ministério.

Com o governo da Nova República, em 1985, o INEP passa por um novo desenho institucional. Retira-se do fomento à pesquisa para retomar sua função básica de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação.

Após o período de dificuldades por que passou no início do governo Collor, quando quase foi extinto, o INEP inicia outro processo de reestruturação e redefinição de sua missão, centrada em dois objetivos: reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais; e reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias e modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações. Atribuiu-se ao INEP, também, as responsabilidades técnicas e operacionais para a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica - o SAEB - até então a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica” (INEP: <http://www.inep.gov.br/>).

feitos para se adaptarem a objetivos diferentes, com sistemáticas diferentes.

Basicamente, três grandes exames foram criados, um deles, antes da gestão de FHC: o SAEB, o ENEN e o "Provão". O SAEB é o Sistema de avaliação do Ensino Básico, entendendo-se aí o ensino fundamental e médio. Foi ele que nasceu em 1990, mas se consolidou, mesmo, em 1995. Veio sendo desenvolvido através de exames aplicados a grupos de escolas e alunos, através da amostragem aleatória, sigilosa, e deveria permitir ao governo planejar políticas ou ações solidárias setorializadas. Já o ENEN é o Sistema de Avaliação do Ensino Médio. Ele nasceu menos com o objetivo de retratar uma realidade social para políticas amplas e mais com a finalidade de dar parâmetros para as próprias escolas, regiões, pais, professores e, principalmente, para o estudante, no sentido desses elementos poderem mensurar o grau de expectativa que podem ter com o investimento que estão fazendo nas horas de estudo. Não se trata aí de testes segundo amostragem aleatória, sigilosa. O exame é sigiloso, mas o aluno pode conseguir seus resultados sigilosamente e, assim, ser capaz de avaliar sua vida, de modo a poder ver suas chances no mercado de trabalho, e reordenar sua vida, no sentido de melhorar suas habilidades para se inserir em mercados de trabalho determinados e desejados. Pode, inclusive, ver gostos, habilidades e vocações a serem desenvolvidas e que implicarão em uma qualidade de vida melhor, e aí de um modo mais ou menos independentemente das vicissitudes do mercado de trabalho. Pais, professores e escolas poderão, a partir do exame, poderão avaliar, respectivamente, posturas, pedagogias e planejamentos (cf. ENEN, <http://www.inep.gov.br/enem/default.htm>, 2001).

O INEP deixou claro isso em seu documento de apresentação, que vale a pena aqui repetir:

O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que foi implantado em 1998, é uma avaliação diferente das avaliações já propostas pelo Ministério da Educação. Isto porque se dirige a quem deseja conhecer suas possibilidades individuais de enfrentar problemas do dia a dia, sejam eles de natureza pessoal, relacionados ao trabalho, envolvendo tarefas previstas para a universidade, ou até mesmo, de relacionamento social. Você, que a todo momento precisa compreender o que falam as pessoas e os textos por elas escritos e, também, ser capaz de comunicar suas idéias para que os outros possam compreendê-lo, precisa verificar como está seu domínio da Língua Portuguesa e de outras linguagens.

Ao participar do ENEM, você poderá avaliar sua capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a resolução de problemas presentes no seu dia a dia, interpretando dados e informações que estão cada vez mais disponíveis nos livros, nos jornais, nas revistas, na televisão, na natureza e na nossa vida social. Em ambientes tão complexos como os da sociedade em que vivemos, é muito importante você pensar por si próprio e saber expor suas idéias.

O ENEM poderá lhe mostrar, enfim, em que áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo, você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões mais adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras.

E, sabe o que mais? Haverá sigilo absoluto com relação a seus resultados individuais. Só você os conhecerá. Eles serão remetidos pelos Correios, ao endereço que você indicar no ato da inscrição. Os possíveis usuários (universidades, cursos pós-médios, empresas e outras instituições do mercado de trabalho) poderão conhecê-los apenas mediante sua expressa autorização (ENEM, <http://www.inep.gov.br/enem/default.htm>, 2001).

Por fim, houve também o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”. Este, sim, foi um exame que, desde o início, foi deliberadamente criado para se transformar não só em um dos mecanismos do governo de avaliação do ensino superior brasileiro (o outro é o PAIUB)<sup>155</sup>, mas para se efetivar como um *ranking*. Mas tal classificação sempre esteve longe de querer incentivar — e nem isso seria possível ou viável — a privatização, a compra de universidades públicas gigantescas e incapazes de gerar lucros, por empresários. Os empresários preferem se utilizar da universidade pública sem ter de comprá-la. O objetivo do “Provão”<sup>156</sup> é

---

<sup>155</sup> Programa de Avaliação Institucional (PAIUB). O leitor interessado pode consultar o site do MEC em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/paiub.shtm#indice>

<sup>156</sup> O Exame Nacional de Cursos de graduação é um dos elementos da prática avaliativa, criado pela Lei 9.131/1995. Tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa a complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino. Esse Exame não se constitui, portanto, em um mero programa de testagem nem no único indicador a ser utilizado nas avaliações das instituições de ensino superior. (INEP, <http://www.inep.gov.br/enc/default.htm>, 2001).

o de induzir uma atitude que existiu e existe, de forma mais ou menos espontânea, em sociedades do Primeiro Mundo, ou seja, o reconhecimento por parte da população onde estão as universidades de maior potencial e prestígio. Além disso, o provão permitiu às associações profissionais uma maior tranquilidade quanto à mão de obra gerada por faculdades que, do ponto de vista legal, jurídico e material sempre estiveram em perfeita ordem, mas que, em contrapartida, sempre foram descuidadas quanto à real formação dos alunos. A aplicação de tais exames vieram a ressaltar para a população não o desejo de privatização mas, ao contrário, lembrou as classes médias da capacidade de fogo das universidades públicas, que começavam a ficar desacreditadas diante da maciça propaganda das faculdade e universidades particulares. Em todos as aplicações desses exames, as universidades públicas, mesmo reclamando — de modo justo — por baixos salários e condições de trabalho ruins se sairão muito melhores que as faculdades particulares.

Nos três tipos de exames que citei acima, o elemento que instruiu a confecção das provas, ou seja, aquilo que diz aos organizadores o que se deve mensurar nas provas e o que não se deve mensurar, foram as Diretrizes do Ensino.

O leitor, aqui, precisa ficar atento. Existem os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs<sup>157</sup>, que são uma coisa, e existem as Diretrizes do Curriculares Nacionais, que são outra coisa. Os primeiros, foram publicados e ficaram em evidência no país. As segundas não ganharam popularidade e, de certo modo, em alguns casos, como no ensino superior, não saíram de um grau alto de incipiência: nem todos os cursos de graduação formularam suas diretrizes e os que formularam não as possui, ainda, em uma forma madura.

A resolução número nº 2, de 7 de abril de 1998, da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A resolução nº 3, de 26 de julho de 1998, fez o mesmo com o Ensino Médio. A resolução nº 2, de 19 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. No Ensino Superior tais Diretrizes estão sendo estudadas, sendo fixadas curso por curso.<sup>158</sup>

Em comparação com documentos educacionais de períodos anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais do nosso final do século XX são altamente sofisticadas do ponto de vista filosófico e pedagógico. Alguns críticos, talvez, diriam: não são sofisticadas, são ecléticas — ecléticas demais. No meu entender, no entanto, se são ecléticas ou não isso

---

<sup>157</sup> Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o leitor pode ver a nota 139.

<sup>158</sup> Vide Apêndice.

importa menos do que o fato de que são altamente interpretativas e exigem do leitor um vasto conhecimento prévio em, digamos, “Humanidades”. A quem estão dirigidas as Diretrizes? Pelo grau de sofisticação, e pelo grau de síntese, elas deixaram uma dubiedade na medida em que não fixaram detalhadamente conteúdos, e, desse modo, elas criaram uma situação complicada para o outro mecanismo do governo, que é o sistema avaliativo. Afinal, como preparar testes capazes de aferir habilidades e competências se às escolas foram dadas diretrizes que possuem dois pontos embaçados? E quais são estes pontos? Primeiro: os documentos das Diretrizes, ao serem sintéticos, no máximo chegaram a apontar para áreas de saber (no ensino médio) e para disciplinas (no ensino fundamental). Os documentos das Diretrizes, ao serem sofisticados e ao tomarem partido em posições filosóficas, sociológicas, antropológicas etc., exigiu de seus leitores uma formação em filosofia e sociologia — no mínimo —, que, na prática atual do governo FHC foi negada a todos os estudantes das escolas públicas e, portanto, futuros professores e futuros leitores e intérpretes das Diretrizes.<sup>159</sup> Sim, este é um fato contraditório que, se levado a sério como ele deveria ser levado, revela que o esforço das equipes governamentais foi solapado pelo próprio Presidente — aconselhado pelo Ministro da Educação Paulo Renato (e pela sua equipe) — a vetar o projeto que pedia a obrigatoriedade da filosofia e da sociologia, vitorioso no Senado no ano de 2001.

Mas a contradição não terminou aí. As próprias Diretrizes para o ensino médio, mantendo o que a LDBN determinou, insistiu que os alunos do ensino médio adquirissem, especificamente, conhecimentos de filosofia e sociologia. Não me pareceu que a sociologia e a filosofia — como lêem alguns erradamente — seriam aqui, nas Diretrizes, “temas transversais” (como são sugeridas nos PCNs). Se o legislador quisesse que as Diretrizes falassem em filosofia e sociologia como “temas transversais”, isto é, não como disciplinas e sim como temas que deveriam permear todo o ambiente escolar (coisa que é impossível de se realizar, dado a especificidade desses assuntos, o que exigiria que todo professor fosse filósofo e sociólogo, sem no entanto ter estudado isso no seu próprio ensino médio básico), o texto seria necessariamente mais claro. E, creio eu, se o legislador assim quisesse mesmo, que elas fossem “temas transversais”, por que ele esqueceu da antropologia e da política e de

---

<sup>159</sup> O padre Roque Zimmerman, do Partido dos Trabalhadores (PT), lutou no Senado pela volta da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Contou com o apoio dos senadores, que votaram favoráveis (40 a 20), e com o apoio social de várias entidades, entre elas o Portal Brasileiro da Filosofia ([www.filosofia.pro.br](http://www.filosofia.pro.br)) e a Federação Nacional de Sociólogos, liderada por Lejeune Mato Grosso. Aprovado no Senado, o projeto do Padre Roque foi vetado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

tantas outras disciplinas tão importantes quanto a filosofia e a sociologia? Se fosse o caso de filosofia e sociologia serem colocadas no ensino médio como “temas transversais”, o legislador deveria ter optado pelo termo “Humanidades”, ou “conhecimentos de ordem filosóficos e sociais etc.”. Penso que ao discriminar a sociologia e a filosofia, em específico, o legislador se deu conta de que a própria peça legislativa que criou — as Diretrizes — era uma peça que requeria um leitor, adulto, que tivesse desde o seu ensino básico um conhecimento cumulativo em filosofia e sociologia. Afinal, as diretrizes foram feitas para serem seguidas não por técnicos do governo somente, mas por dentre aquela da população em geral que irão se tornar professores, diretores de escolas, secretários de educação em vários municípios etc. Ora, tais pessoas não terão formação filosófica e sociológica no ensino superior, necessariamente. Então, lhes restaria o próprio ensino básico para tal.

É fácil de provar a validade essa minha hipótese, basta lermos alguns trechos da lei (os documentos estão na íntegra no Apêndice, e o leitor pode fazer o mesmo exercício que faço aqui abaixo com outros trechos). Segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, uma das áreas do conhecimento é a das “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”. Ao mencionar tal área, o documento procurou dizer que ao aluno caberia “compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade”. E, pouco mais adiante, o documento enfatizou que os alunos também deveriam compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades” (cf. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio — Apêndice).

Ora, se o leitor atentar bem para tais expressões, poderá notar que, já na primeira, há noções que necessitam de um leitor altamente qualificado. Ou seja, o que se quer é que o aluno consiga entender a ciência na linha da “continuidade e rupturas de paradigmas”. Eu mesmo tenho um leitura desta frase, creio que razoável, por dever de ofício: sou professor de filosofia e entendo que as ciências, vistas como ruptura e continuidade de paradigmas, nos leva a aceitar um determinado tipo de história da ciência, que foi formulada por Thomas Kuhn, em especial no livro *A estrutura das revoluções científicas*. Foi ali que Kuhn<sup>160</sup> propôs a interpretação de que a ciência não é um seqüência de descobertas de gênios. Gênios existem, é claro, mas a ciência, de um ponto de vista macro, não se faz só com eles. De um ponto de vista macro a ciência se

---

<sup>160</sup> Sobre Kuhn o leitor pode ver a Enciclopédia On Line de Filosofia da Educação <http://www.educacao.pro.br/kuhnport.htm>.

faz, em uma leitura que eu faço de Kuhn, através de “quebras de paradigma”, o que significaria que muitas vezes um modelo de interpretação da natureza ou da sociedade é abandonado não porque ele “não dá conta do real” mas, simplesmente, porque as pessoas, por motivos sociais e políticos, começaram a criar outro “modelo do real” e, com isso, a formular novas perguntas, deixando em desuso as perguntas que só faziam sentido para o antigo modelo — houve assim ruptura e...continuidade.

Ora, como posso falar isso? Simples: eu li Kuhn, desde o colégio. Não fui aprender Thomas Kuhn na faculdade. Na faculdade eu fui discutir Kuhn. Mas como podem os professores, os diretores de escolas e mesmo os técnicos do MEC entenderem as Diretrizes que, como o leitor já notou, possuem uma linguagem sofisticada, se eles mesmos não estiveram, não estão e não estarão com informações básicas em “Humanidades”? O veto do Presidente, no segundo semestre de 2001, impedindo a sociologia e a filosofia de estarem de volta no ensino médio, vindo de um presidente que foi sociólogo, professor da USP e no exterior, foi realmente inexplicável, inconcebível, irracional — principalmente se lido, como fiz, como tendo atrapalhado as Diretrizes, pois não teremos mão de obra com um saber mínimo para ir, a cada ano, relendo as Diretrizes e as fazendo funcionar.

A segunda frase que destaquei traz problemas semelhantes. As Diretrizes insistem que os estudantes devem compreender “o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais”. Ora, mas “determinismo *versus* aleatoriedade” é também, que eu saiba, um tema grandioso e complexo da filosofia. Se exponho um modelo de átomo para meus alunos adolescentes, posso começar com o modelo atômico tosco, ou seja, um núcleo com elétrons girando em torno dele, como se fosse a imagem do sistema solar e, depois, vou mostrando que historicamente esse modelo tinha falhas e vou passando para outros modelos, e posso até chegar, no ensino médio, ao modelo probabilístico, que desemboca na idéia de que é impossível determinar a órbita (trajetória) de um elétron, ou seja, podemos determinar a probabilidade relativa de encontrar o elétron numa certa região ao redor do núcleo. E isso porque para fazer contato com o elétron usamos a luz, e a luz, ela própria, altera a trajetória do elétron. Então, caímos em uma física probabilística. Um professor de física sabe bem isso, e pode ensinar com facilidade ou com dificuldade tal assunto. Todavia, tudo isso que falei, fui eu quem falou, fui eu na medida em que interpretei que as Diretrizes estão dizendo isso. Elas podem estar dizendo mais, e, com certeza estão, pois elas não estão invocando apenas esse trajeto da física que citei, elas estão insistindo em uma tese filosófica: o mundo não é determinado. Segundo essa tese filosófica eu deveria aceitar que nem o mundo físico nem o mundo social teriam seus fenômenos senão como



aleatórios e que, assim, o máximo de certeza que tenho se deve ao cálculo de probabilidades. Como o leitor pode perceber, as Diretrizes, também aqui, exigem agora mais do que a *simples* interpretação, mas a tomada de posição filosófica. O que as Diretrizes pedem é não um leitor de filosofia mas, já, um leitor quase-filósofo. Novamente posso, então, dizer que o Presidente da República deu com uma mão e tirou com outra: por um lado, colocou uma equipe de técnicos que elaboraram documentos — as Diretrizes — para determinar o que as escolas e professores deveriam fazer e, mais, o que os exames do tipo SAEB e ENEN deveriam verificar, por outro lado, com o veto à filosofia e à sociologia no ensino médio, o Presidente simplesmente passou uma borracha sobre tais documentos. Ora, o argumento do Presidente para que não se voltasse a ter, por exemplo, filosofia e sociologia no ensino médio foi o de falta de verbas e falta de professores formados para tal. Mas então não vamos a lugar algum, pois já havíamos gastado bastante para contratar as equipes para elaborar as Diretrizes e tudo o mais. Se não tínhamos dinheiro nem professores para gerar pessoas capazes de lê-las corretamente e aplicá-las, por que então as produzimos? Nunca na história fomos tão sofisticados pedagogicamente como agora, em documentos oficiais, e, ao mesmo tempo, nunca fomos tão mesquinhos e imprudentes como na transição do século XX para o XXI, ao não darmos créditos aos documentos que pagamos para serem produzidos. Creio que esta distorção entre as formulações do MEC e do INEP, a mando do Presidente, e a própria política prática do Presidente FHC não são coadunáveis e, nesse sentido, fechamos o século XX e entramos no século XXI como um saldo de esquizofrenia relativamente alto em educação. FHC e seu ministro da educação Paulo Renato não deram mostras de perceberem a condução esquizofrênica de suas medidas.

### **8.3.6: Governo FHC: O Curso Normal Superior**

O número de frentes de programas educacionais abertos pelo governo FHC foi enorme. Aqui, voltamos os olhos, agora, para uma inovação importante que surgiu com a LDBN de 1996: a criação do Curso Normal Superior.

Pela Lei (9.394), foram criados o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação. Como disse no tópico em que expus algumas considerações sobre a LDB, achei temerário a criação dos Institutos Superiores de Educação, e os motivos do meu juízo estão naquelas páginas. Todavia, aqui, vou tomar outro rumo na exposição, vou me limitar a seguir os passos governamentais e suas razões.

Se o leitor me acompanhou até este ponto, e se leu desde a apresentação, deverá ter percebido que ser professor no Brasil — e não professor universitário — foi, no passado, senão algo muito rendoso, certamente algo que conferia um *status* significativo na comunidade. Isto, em parte, ainda permanece na mentalidade popular. As pessoas mais pobres respeitam muito alguém que se faz notar por ser professor. Todavia, após a criação do sistema de pós-graduação, os cursos de graduação do ensino superior, divididos em bacharelado e licenciatura, inverteram seus prestígios, senão no seio da população em geral, ao menos na comunidade acadêmica. Se os alunos, até os anos setenta, entravam para os cursos de física, química, matemática, educação física etc., em grande parte assim o faziam por dois motivos: ou queriam ser professores ou queriam se profissionais liberais e, não conseguindo ultrapassar a barreira do vestibular, optaram pela formação científica mais próxima. Assim, um aluno poderia gostar de biologia, querer ser biólogo, mas sabia perfeitamente, e gostava do fato, que ele seria professor de biologia. Um aluno queria ser médico, e não vencendo o vestibular, pegava uma segunda opção: biologia. Esse duplo esquema de opção foi parcialmente rompido com o fato de que, existindo a pós-graduação e, assim, surgindo mais notadamente a carreira de pesquisador em nosso país, o bacharelado ultrapassou em prestígio a licenciatura; por exemplo, o aluno poderia querer cursar medicina, uma vez pressionado pelo pai, mas ele gostava mesmo é de biologia, então, para justificar a escolha, ele poderia usar um discurso que passou a ser válido nos setores médios da população, que era dizer para o pai que ele seria bacharel em biologia e, em seguida, faria um mestrado etc. A bolsa de pesquisador nunca foi muito alta, mas os pais escolarizados de classe média, oriundos de profissões liberais, concordariam com o filho. Ajudariam no prolongamento de sua adolescência, como bolsista, até ele se encaixar no ensino universitário e, aí sim, ser pesquisador e, em segundo plano, professor — mas professor universitário. Assim, na universidade, o jogo virou; se a graduação tinha como apêndice o

bacharelado, e a licenciatura era o carro chefe, as coisas se inverteram nas últimas três décadas do século XX no Brasil.

Por outro lado, a lei 5697/71, ou seja, a LDBN anterior a de 1996, colocou como obrigatório o ensino que ela chamou de primeiro grau (hoje ensino básico), estendendo a educação obrigatória de quatro para oito anos. Desapareceu as etapas do ginásio e do primário. Tudo ficou com a rubrica de "primeiro grau", mas pouca coisa mudou na prática. Houve apenas justaposição de quatro séries com outras quatro séries. As quatro primeiras séries se mantiveram conduzidas pelo que chamávamos de "professor primário", e os quatro anos finais se mantiveram com a mesma estrutura, sendo que os alunos continuaram tendo vários professores, como foi o antigo ginásio.

Com a LDBN de 1996, o antigo primeiro grau passou a se chamar ensino básico, incluindo então o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Mas várias pessoas perceberam que tudo iria se passar como antes. O aluno, tendo terminado sua vida escolar no quarto ano do ensino fundamental, estaria no mesmo patamar que havia correspondido ao antigo ginásio (antes de 5.692/71), e deixaria de ter uma professora única passando a ter vários professores. A criação do Curso Normal Superior e dos Institutos de Educação superior não previram a modificação disso. O professor saído do Curso Normal Superior teria o direito de cuidar da educação infantil e das primeiras séries da educação fundamental, ou seja, as primeiras séries da educação básica.

O Decreto 3.276/99<sup>161</sup> tentou alterar isso. Se ele terá sucesso, só o futuro dirá.

Esse decreto dispôs o seguinte:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados do modo a atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

---

<sup>161</sup> Ele está na íntegra no Apêndice.

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Decreto 3276/99 — Apêndice).

O leitor pode se concentrar no item dois e perceber: “possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica”. Ora, segundo os técnicos que cuidam do ensino superior no MEC, a interpretação disso é a seguinte:

As medidas contidas na Resolução CP 1/99 e no Decreto 3.276/99 promovem mudanças na formação dos professores, em especial, no que se refere à superação da desarticulação entre a formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação dos professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Essa desarticulação tem trazido para a formação dos alunos, prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo da escolarização, representados, principalmente, pelos índices de evasão e repetência observados na transição entre a 5ª e a 6ª séries do Ensino Fundamental. O acentuado fracasso verificado na aprendizagem dos alunos da 5ª série, está relacionado à mudança abrupta da forma de tratamento pessoal e metodológicos a que são submetidos no processo de escolarização.

A percepção desse quadro é antiga e as tentativas de enfrentamento dessa questão não obtiveram, ainda, nenhum sucesso. A LDB 5692/71 buscou essa integração por meio da instituição do Primeiro Grau, em substituição aos antigos Primário e Ginásio. Entretanto, na prática a medida não passou de justaposição, mantendo-se a ruptura entre as séries iniciais e as séries finais do Primeiro Grau e, por certo, uma das mais importantes determinantes dessa manutenção é a falta de integração entre a formação dos professores que atuam nessas diferentes etapas da escolarização.

A LDB, ora em vigor, busca promover na formação do aluno um caráter de continuidade, por meio da implantação da Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O risco da perpetuação das rupturas está, portanto, na falta de percepção de que é preciso formar professores para a Educação Básica. Daí, as exigências

contidas no Decreto, sobre a constituição, nos cursos de formação, de uma formação básica comum e a definição, pelo Conselho Nacional de Educação, de Diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica

A criação dos Institutos Superiores de Educação com a finalidade de formar professores em nível e qualidade superior significa retirar as licenciaturas da condição de apêndice dos bacharelados e colocá-las na condição de cursos específicos, articulados entre si, com projetos pedagógicos próprios e com a política de formação de professores de cada instituição, explicitada no seu projeto global.

Isso não significa isolar a formação de professores dos cursos de bacharelado, mas, ao contrário, viabiliza que suas relações se estabeleçam sem assimetria na consideração da importância de cada qual, nem quanto ao cumprimento do papel da universidade, nem quanto à complexidade que implica a formação para as diferentes carreiras. Para tanto, exige-se a compreensão de que formar médicos, engenheiros, advogados e professores, têm idêntica complexidade e idêntica relevância na afirmação das funções da universidade, como produtora de conhecimentos e como co-responsável pela busca de solução para as questões sociais do País.

Em suma, todo o aparato legal que vem sendo produzido no campo da formação de professores, volta-se, integralmente, para a superação de uma formação insuficiente, cujos resultados, a grosso modo, têm sido observado no desempenho de seus egressos que, quando oriundos da formação para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, se ressentem, principalmente, da falta de domínio dos conteúdos específicos que devem socializar e, quando oriundos da formação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, se ressentem, principalmente, da falta de conhecimentos para o exercício das funções que especificam o trabalho de professor, ou seja, os conteúdos que viabilizam o processo de socialização de conhecimentos.

As mudanças pretendidas pela reforma legal e pelos documentos de referências para a formação de professores implicam mudança na concepção dessa formação. Por essa razão, é recomendável que as instituições que não tenham, ainda, clareza sobre essa

reforma, aguardem as diretrizes para a formação dos professores que serão estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, para elaborarem seus projetos e encaminharem seus pedidos de autorização de cursos nessa área (MEC, Esclarecimento da Lei 3276/99 - <http://www.mec.gov.br/sesu/esclareci.shtm#Esclarecimento>, 2001).

Podemos interpretar, segundo a letra do Decreto que diz que há a “possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica”, e do “Esclarecimento” produzido pelo MEC, que os Institutos de Educação Superior poderão formar, integradamente, o profissional do Ensino Básico para além dele ser o professor de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental? Ou tratou-se de uma peça retórica, cuja interpretação, mais tarde, por algum ato governamental, manteremos os alunos da sexta série em diante sob o mesmo sistema que, de modo tosco, podemos dizer que é o mesmo desde de Capanema? ou seja, na prática, teríamos o curso ginásial, com professores formados pelas licenciaturas atuais?

Isso é um problema? Sim, é um grande problema. Por mais que eu possa discordar — e discordo — da criação dos Institutos Superiores de Educação, pelas razões que já expus, ninguém mais acredita que devemos formar professores através das licenciaturas como elas estão montadas hoje. Elas ainda se mantêm como ficaram na Ditadura Militar: um núcleo de disciplinas “de conteúdo” seguidas, nos anos finais, de quatro disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática, Prática de Ensino e Psicologia.

O texto do Decreto que estamos comentando, por mais que queira indicar que haverá mudanças, não esclareceu de fato o problema. E temo que a despeito de criarmos os Institutos Superiores de Educação, com novas burocracias, nova hierarquia, ainda assim nada façamos que modifique radicalmente a herança de Capanema. A herança de Capanema, na transição do século XX para o XXI, vale menos por julgamentos de valor que venhamos a fazer do que pela sua insistência em não desaparecer. A Lei 4024 tentou modificá-la, a Lei 5692 ainda mais e, por fim, a Lei 9.394 acreditou que havia logrado fazer desaparecer Capanema e suas “Leis Orgânicas do Ensino” para sempre. As LDBNs, no fundo, sempre lutaram contra Capanema. Ora, a existência do Decreto 3.276/99 me pareceu a percepção, por parte do legislador, de que Capanema desapareceu mas seu fantasma, em forma de esqueleto, poderia aparecer aos vivos. Após sessenta anos ainda estaríamos sob a divisão “primário”, “ginásio” e “colégio”.

Por que razão uma estrutura assim se fez tão permanente? Por que era eficaz? Talvez porque ele conviveu com uma época em que acreditávamos e ainda acreditamos que o nosso país tinha instituições eficazes.

Isto é verdade? O Brasil tinha instituições eficazes e as perdeu?

Para quem ensina filosofia e história da educação como eu, e que *viveu* uma boa parte da história do ensino republicano, por mais que exista saudades e nostalgia, a resposta é um sonoro "não". Nada que tivemos no passado substitui a democracia em que vivemos hoje. Nada substituirá no futuro a democracia com menos desigualdade social que, se trabalharmos bem e tivermos sorte, conseguiremos.

## Conclusão

No item a respeito do Plano Nacional de Educação, apresentei alguns dados que fornecem um retrato, ainda que tosco, da educação brasileira. Volto agora a falar em dados, lembrando cifras citadas por Anísio Teixeira em 1957 em comparação com cifras de diagnósticos após o Plano Nacional de Educação, ou seja, cifras do ano de 2001.

Anísio destacou em palestra de 1957, no Clube de Engenharia, que o sistema de ensino primário (hoje, depois da LDBN de 1996, chamado de ensino fundamental, a primeira parte do ensino básico) não era propriamente um sistema de *ensino*, mas um sistema de seleção. Para uma população escolar de 7 a 11 anos de idade, em um total de 7.595.000, a escola primária acolhia 4.921 crianças, ou seja, algo em torno de 70%. A ênfase de Anísio, na época, foi a de que no primeiro ano haviam 2.664.121 crianças, quando ali deveria haver somente 1.600.000, que era o grupo com idade de 7 anos. Depois, no segundo ano, haviam 1.075.792 crianças, quando esperava-se encontrar 1.500.000. No ano de 2001 ainda não resolvemos o problema apontado por Anísio em 1957, embora a quantidade de alunos, os investimentos, a conjuntura política e as tecnologias sejam outras.

Em uma avaliação feita pela UNESCO o índice de repetência brasileiro é o maior entre sete dos países da América Latina: temos 25,1% dos alunos das primeiras às sextas séries reprovados. Continuamos, então, como Anísio Teixeira dizia em 1957, tendo um ensino primário que é um processo "puramente seletivo". E ele completava: "a ênfase aí está no *puramente*". Para Anísio Teixeira, como para o que penso hoje, a função da educação básica, pelo próprio nome, é a de ser básica. Básica não pelos conteúdos que ensina, que são "básicos", mas básica, também, porque ela deve formar a base de uma pirâmide escolar. Ora, se a base já é estreita, porque as crianças que entram na escola não fazem o percurso no tempo desejável (repetência), ou mesmo nem fazem o percurso (evasão), fica difícil evocarmos nosso desejo de construção de uma democracia. Penso, como creio que a maioria dos homens e mulheres contemporâneos querem pensar, que um dos itens requisitados para que uma sociedade seja considerada democrática é, além dos elementos nitidamente políticos (voto secreto e universal, transparência administrativa, direito de minorias respeitados frente às decisões da maioria etc.), um elemento nitidamente cultural, que é o de termos as crianças não só com oportunidades iguais de acesso à escola, sendo esta razoavelmente equivalente para todos em qualidade, mas com oportunidades iguais de prosseguirem os estudos. Não é o que ocorria em 1957. Em 2001 não alteramos significativamente isto!

Nunca foi feito nada para que alterássemos tal quadro?



Não, é claro que muita coisa foi tentada. Procurei mostrar isso neste livro. Todavia, sempre houve um elemento perverso infiltrado entre, de um lado, o discurso e as intenções oficiais e, de outro, a receptividade e as percepções de professores e alunos. O que quero dizer é que, desde a palestra de Anísio Teixeira citada, até as várias reformas de ensino que tivemos nos últimos quarenta anos (passamos por três LDBNs!), sempre que se quis resolver tal problema, o da repetência-evasão, a situação criada foi a seguinte: de um lado, as autoridades educacionais dizendo que estavam querendo tornar o sistema menos elitista, de outro lado os professores e pais dizendo “mas agora o governo não nos deixa reprovar ninguém? então temos de passar todo mundo?”. Então, em resposta a isto, as próprias autoridades, não raro, reagiram de modo elitista e autoritário, atribuindo aos professores e diretores de escola “ignorância”. Muitas vezes, em visitas às secretarias de educação de Estados e Municípios, vimos uma autoridade dizendo “os professores não querem saber de nada, não entendem a reforma, estão mal preparados”. Ora, quem está certo? As autoridades ou os professores? A percepção dos professores e pais não é de toda equivocada. Muitas vezes as reformas educacionais são reformas feitas sem suporte social e econômico necessários. As leis são alteradas e delas decorrem “cursos de capacitação e re-capacitação de professores” (houve épocas que alguns governos chamaram tais cursos de “reciclagem”!, mais recentemente de “titulação” — os nomes já apontam para intenções pouco nobres). Tais medidas irritam os professores e pais, pois eles percebem a artificialidade da ação governamental. Se não há nas políticas públicas mecanismos que aliam a reforma de cunho pedagógico e legislativa com ações sociais e econômicas decisivas e incisivas em relação à pobreza, tanto das crianças quanto dos professores, não há como convencer a população que não se está “tapando o sol com a peneira”. Se os professores e pais vêem artificialidade e “pedagogicismo” nas reformas, por mais boa vontade que tenham os governantes, aquela reforma não vai dar certo — e não daria mesmo. Os dados de 2001 da UNESCO, a respeito de vários aspectos que implicam na qualidade do ensino, mostraram que de fato a percepção da artificialidade das políticas educacionais, que eu disse que os professores sentem, não revela somente uma “natural resistência” da rede pública de ensino às mudanças. Vejamos. O Brasil tornou-se, no final do século XX entrando no século XXI, o campeão em número de professores leigos que lecionam para alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Eles representam 11,9% do total de professores do ensino fundamental e não têm o ensino médio (antigo segundo grau ou magistério) completo, como exige a lei. Entre 18 países em desenvolvimento avaliados pela UNESCO, o Brasil apresentou o pior índice nesse quesito — a média

mundial é de 21,% de professores leigos. Nosso país mostrou que gasta anualmente por aluno da primeira à sexta série R\$650. Nos 29 países desenvolvidos, esse valor é de R\$2.800.

O estudo da UNESCO concluiu que faltam professores no Brasil, que é o último colocado no ensino médio, entre os 47 países, com 38,6 alunos por professor. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), analisando 47 países, o Brasil está entre os que têm as piores proporções de professores por alunos no ensino básico. No ensino médio temos 38,6 alunos por professor, ocupando o pior lugar entre os 47 países. Os salários dos professores é muito ruim; temos a terceira pior média salarial anual para professor em início de carreira, R\$3.758, ou R\$313,16 por mês, deixando para o fim da fila apenas a Indonésia e o Peru.

A análise da UNESCO, feita em 1999, e tendo como objetos e referência dois grupos de países, — 29 países pertencentes à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e 18 de um grupo seletivo que dá os “Indicadores Mundiais de Educação” (IME), mostrou que nosso país tem salas de aula mais cheias que a maioria das nações pesquisadas. Enquanto o Brasil tem no ensino médio 38,6 alunos por professor, os países da OCDE têm, em média, 14,1. Entre os países que fornecem os Indicadores, a média é de 21,4 crianças por professor. As turmas de 5ª a 8ª séries também se mostraram superlotadas no Brasil: temos 33,7% de estudantes por professor, e a média do IME apareceu na casa dos 21,2% e da OCDE na casa dos 15,2%. Dados preliminares do governo brasileiro indicaram que, em alguns Estados, seriam precisos 20% de professores a mais que os que temos hoje em exercício. É o caso de São Paulo, onde a escassez é maior em matemática, física, química e biologia.

Mas como conseguir professores se o nosso salário não se mostrou atraente nos últimos anos? Com dados de 1999, a UNESCO chegou a uma média de R\$313,16 por mês para professores em início de carreira. Em final de carreira, a média é de R\$707 mensais.

Números são bons para formarmos um quadro da educação brasileira, de um certo ponto de vista. Mas eles, tomados pela pesquisa quantitativa tradicional, não conseguem nos dar as deficiências que percebemos nas ruas e, principalmente, nas universidades. As necessidades de qualificação educacional para se viver em uma democracia moderna se alteraram significativamente desde o discurso de Anísio Teixeira até a entrada no século XXI. No ano que Anísio fez sua intervenção, explicando que uma maior disseminação do ensino primário nos traria uma maior estabilidade social, vivíamos o período da “Guerra Fria”, e vários países estavam entre optar pelo que então denominávamos capitalismo e socialismo. Este problema, hoje, desapareceu. Mas o tema da estabilidade social ganhou outras

conotações. Não se trata de pensar em opções políticas por este ou por aquele regime, mas sim de se pensar em não-opções sociais por formas de vida que incluem o banditismo como regra (hoje há sociedades onde o tráfico de drogas e o crime organizado é o governo). Temos de poder voltar a pensar em sociedades onde a liberdade pode ser uma aspiração válida. Para se optar por esta segunda via, há se de contar com um novo tipo de classificação do que é o analfabeto, porque trata-se de uma outra noção sobre quem é que é o desajustado.

O que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denunciou na transição de séculos foi que existe muito universitário analfabeto. Quem são eles? São os que sabem, é claro, ler e escrever, mas não compreendem o mundo a sua volta. Atualmente, para os especialistas modernos em estatística em educação, tais pessoas são analfabetas. São o que tais estatísticos chamaram de "analfabeto funcional". Dominam o alfabeto, mas são incapaz de aplicar estes conhecimentos no seu dia-a-dia. Segundo o IBGE o Brasil revelou possuir algo em torno de 33 milhões de analfabetos funcionais. 45% das crianças que concluem a primeira série não aprendem a ler nem escrever corretamente. Mesmo assim, seguem adiante nos estudos — eis aí o resultado oposto do que Anísio queria. Quando ele reclamou da repetência e da evasão ele não esperava que outras políticas educacionais viessem a criar a promoção automática, mais para mascarar dados, tornando o ensino menos seletivo no início, mas altamente seletivo no ponto de chegada, pois o analfabeto funcional tem grandes chances de ficar secundarizado no trabalho ou, pior, valorizado e contribuindo para o país negativamente. É claro que o Brasil não está tão distante de outros países da América Latina neste caso. Segundo a UNESCO, os latino-americanos só estão aptos a interpretar e produzir texto depois de sete ou oito anos de estudo. Idealmente, para os educadores especialistas, tal habilidade deveria já estar se desenvolvendo desde a terceira série.

O programa do governo FHC, o Alfabetização Solidária, alfabetizou 2,4 milhões de pessoas em cinco anos. Todavia, esses números caem por terra diante do que dizem os estatísticos modernos, pois eles provaram que apenas 20% dos alunos realmente aprendeu a ler, escrever e compreender textos. Os outros unem as sílabas, repetem o que estão vendo no papel mas não entendem o sentido das frases.

A classificação de "analfabetos funcionais" pode, inclusive, servir como base para análises mais profundas, a respeito do que eu venho chamando de *cultura excepcionalmente setorizada*, ou, talvez, incultura. Não é algo que encontramos na população que recebeu uma educação básica, mas sim na população que se tornou, ela própria, gerenciadora do ensino no país. A cultura excepcionalmente setorizada nos levou a situações ridículas das especializações inúteis: pessoas que acreditam

saber muito sobre determinado assunto mas, justamente por não poderem relacionar o assunto a que se dedicaram com nenhum outro assunto — por conta do desnível em que se colocaram em cada um dos setores da cultura — praticamente não podem utilizar o conhecimento que possuem e, por isso mesmo, são falsamente técnicos no que dizem saber fazer. O próprio setor “de educação” no nosso país padece deste mal.

Por exemplo, várias vezes, ministrando aula em programas de pós-graduação, percebi que uma boa parte dos estudantes, então já professores universitários e, não raro, especialistas, não conseguiam entender artigos de divulgação filosófica, científica e literária dos cadernos culturais de nossos jornais de maior circulação. O caderno “Mais!” da *Folha de S. Paulo* tornou-se um caderno que não é assimilável por professores pós-graduandos. Não raro, também, encontramos coordenadores de programas de pós-graduação que não conseguem entender uma linha de um tal caderno. Se encostados na parede, respondem: “pudera, isto não é da minha área”. Mas qual a área da pessoa? Ela própria não sabe! Pois não há “uma área” se não houver “outra área”. Como essas pessoas não sabem fazer relações entre áreas, elas não estão em área nenhuma. Daí que, enquanto professores universitários, são inseguros, às vezes mal humorados diante dos alunos mais ativos, mais questionadores, dos alunos que não aceitam a pressão da maioria para o barateamento das aulas. São os que se revelam contra o barateamento do ensino, sem no entanto desconsiderar as origens e as dificuldades que se encontram os estudantes brasileiros, que acabam ganhando uma sensibilidade para se manterem como bons professores.

## 10. Bibliografia de Referências

- Aebli, H. *Didática psicológica*. São Paulo: Nacional, s/d.
- Araújo, J. B. Tecnologia educacional — teorias da instrução. Petrópolis: Vozes, 1976).
- Azevedo, F. e outros. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista brasileira de estudos pedagógicos* 65(170): 407-25, maio/ago. 1984.
- Barros. R. S. M. (org.) *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- Beufleuer, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUI, 2001.
- Blackburn, S. *Dicionário de filosofia de Oxford*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- Brandão, Z. O ensino de Segundo Grau e a profissionalização. In: Garcia, W (org.). *Educação brasileira: estrutura e funcionamento*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- Brubacher, J. *A importância da teoria em educação*. Rio de Janeiro, INEP, 1961.
- Burbules, N. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: Ghiraldelli Jr., P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 1999.
- Cassirer, E. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- Castro, M. A. D. Piaget e a didática. São Paulo: Saraiva, 1974.
- Chauí, M. Notas sobre o pensamento conservador nos anos 30. In: Moraes e outros. *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Cunha, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo e Niterói: Cortez, EDUFF e FLASCO, 1991.
- Cunha, L. A. Políticas públicas para o ensino superior no Brasil. In: Zibas, D. e Franco, M. L. (Org.) *Final de século – desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez e CLACSO-REDUC, 1990.
- Cunha, M. V. *O que você precisa saber sobre John Dewey e a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
- Cury, C. R. J. Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Educação & Sociedade*. São Paulo(12): 5-14, set. 1982.
- Cury, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: Ferreira, N. S. e Aguiar, M. A. *Gestão da educação*. São Paulo, Cortez, 2001.
- Cury, C. R. J. *O que você precisa saber sobre legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- Dewey, J. *Democracia e educação*. Trad. Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Durkheim, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

Eby, F. *História da educação moderna*. Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo: Globo, 1962.

Fausto, B. *A revolução de 30*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

Freinet, C. *A pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes, 1973.

Freire, P. *A Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freire, P. *Conscientización*. Buenos Aires: Busqueda, 1974.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Gallo, S. Repensar a educação: Foucault. *Filosofia, sociedade e educação*(1): 93-118, 1997.

Ghirdelli Jr., P. Anísio Teixeira – o nosso pragmatista do século XX fazendo filosofia no começo do século XXI. *Teias*(1): 119-123, 2000c.

Ghirdelli Jr., P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

Ghirdelli Jr., P. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez: 1994

Ghirdelli Jr., P. O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” em uma perspectiva dialética. *Revista da ANDE* (9): 5-7, 1985.

Ghirdelli Jr., P. *Estilos em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000c.

Ghirdelli Jr., P. A filosofia da educação do pragmatismo americano e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” — uma crítica a J. M. Azanha e D. Saviani. *Filosofia, sociedade e educação*(2): 33-45, 1998.

Ghirdelli Jr. P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

Ghirdelli Jr. P. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo e Curitiba: Cortez e UFPr, 1996.

Ghirdelli Jr. O que é filosofia da educação – uma perspectiva metafilosófica. Ghirdelli Jr., P. (or.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Ghirdelli Jr., P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Ghirdelli Jr., P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

Ghirdelli Jr. *O que você precisa saber em Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000a.

Ghirdelli Jr., P. *O que você precisa saber em Didática e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000b.

Ghirdelli Jr., P. *Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DPA, 2001b.

Ghirdelli Jr., P. *Notas de aula: história da educação*. São Paulo, s/d (mimeo.).

Ghirdelli Jr. P. *Pedagogia e luta de classes (1935-37)*. São Paulo-Ibitinga: Humanidades, 1991.

Ghiraldelli Jr. P. Prefácio. In: McLaren, P. e Farahmandpur, R. *O que você precisa saber sobre pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro: DPA, 2001a.

Ghiraldelli Jr., P. *Três estudos em história e historiografia da educação*. São Paulo-Ibitinga, Humanidades, 1993.

Ghiraldelli Jr. P. e Rodrigues, A. T. Rorty: da filosofia da linguagem à filosofia política democrática. In: Rorty, R. *Contra os chefes, contra as oligarquias*. Rio de Janeiro, DPA, 2001.

Giannotti, J. A. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Hermann, N. "Ação pedagógica e Interação – notas sobre a recepção de Habermas". *Filosofia, Sociedade e Educação* (2): 115- 133, 1998.

Hermann, N. *O que você precisa saber sobre pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

Kilpatrick, W. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

Lemme, P. *Memórias*. São Paulo: INEP e Cortez, 1988, vols. 1 e 2.

Libâneo, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Cortez: 1985.

Lima, L. O. *A escola secundária moderna*. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

Lima, L. O. *Mutações em educação segundo McLuhan*. Petrópolis: Vozes, 1975.

Lopes, E. M. T. e Galvão, A. M. *O que você precisa saber em história da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

Lourenço Filho, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

Manacorda, M. *História da educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

Macorda, M. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona: Tau, 1978.

Mello, G. N. *Magistério de primeiro grau*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

Mazzotti, T. B. Oliveira, R. J. *O que você precisa saber em ciências da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Morais, R. *História e pensamento na educação brasileira*. Campinas: Papirus, 1985.

Moreira, A. F. B. Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições. *Em aberto*(46): 73-83, 1990.

Moura, S. L. e Almeida, J. M. G. A Igreja na Primeira República. In: Fausto, B. (org.) *O Brasil Republicano – sociedade e instituições*. Rio de Janeiro e São Paulo: Difel, 1978

Nagle, J. *Educação e linguagem*. São Paulo: Edart, 1976.

Neill, A. S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

Paiva, V. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Peters, M. *Paulo Freire e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Pereira, L. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira: 1971.

Pereira, L. C. B. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Piaget, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio e Janeiro: Forense, 1970.

Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC-INEP: <http://www.mec.gov.br/acs/ftp/pne.doc> , 1998.

Prado Jr., B. P. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Ribeiro, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

Rodrigues, A. T. *Brasil – de Fernando a Fernando: neoliberalismo, corrupção e protesto na política brasileira de 1989 a 1994*. Ijuí: UNIJUI, 2000.

Rodrigues, A.T. *O que você precisa saber sobre sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Rogers, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

Rouanet, S. P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

Saviani, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

Saviani, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: *Dermeval Saviani e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 258-259.

Saviani, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

Saviani, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Mendes, D. T. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

Severino, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Shiroma, E. O. , Moraes, M. C. Evangelista, O. *O que você precisa saber em política educacional*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Silva, T. T. (org.) *O sujeito na educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Snyders, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

Teixeira, A. S. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, vol. XXVIII(67): 3-29, 1957.

Toledo, C. N. Teoria e ideologia na perspectiva do ISEB. In: Moraes, R. e outros (org.). *Inteligência brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1986.



Tragtenberg, M. A escola como organização complexa. In: Garcia, W (org.). *Educação brasileira: estrutura e funcionamento*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

Tragtenberg, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

Winch, C. e Gingell, J. *Key Concepts in The Philosophy of Education*. London and Ney York: Routledge, 1999.