



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PR/PPG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO – CETREDE
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR – TURMA 1**

MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO

**A ORGANIZAÇÃO E A EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL
SOB O ENFOQUE DAS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO (1937-1946)**

Fortaleza-CE
2010

MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO

**A ORGANIZAÇÃO E A EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL
SOB O ENFOQUE DAS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO (1937-1946)**

Monografia apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FACED/UFC e Centro de Treinamento e Desenvolvimento – CETREDE, para obtenção do grau de Especialista em Docência do Ensino Superior. Orientador Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

Fortaleza-CE
2010

MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO

**A ORGANIZAÇÃO E A EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL SOB
O ENFOQUE DAS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO (1937-1946)**

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará, como exigência final para obtenção do grau de Especialista em Docência do Ensino Superior.

Aprovada em: ____/____/____

Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Orientador

Prof^a. Ma., Livre Docente - Gláucia Maria de Menezes Ferreira
Coordenadora

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo analisar a organização e expansão do ensino primário no Brasil. Esta não se processou de modo constante e uniforme na história da educação brasileira. A partir dos anos 30, com a ascensão de Vargas ao Poder, e posteriormente, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública a Educação Nacional tomou outra configuração. Entretanto, é no Estado Novo, ou mais especificamente, com a Reforma Capanema e as Leis Orgânicas do Ensino que a estrutura educacional brasileira toma outra consistência. Haja vista que o ensino primário da Colônia ao Império, esteve praticamente abandonado. Na primeira república as tentativas de reforma nesse nível de ensino foram locais ou regionais. É com o Estado Novo que encontramos uma preocupação a nível nacional por parte do Governo Federal. Dentre as leis orgânicas, devemos destacar a Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto – LEI n. 8.529 – 02/01/ 1946 que regulamentou e deu nova funcionalidade social as séries iniciais. E nesse contexto, encontramos a Expansão da Rede Escolar do Ensino primário no Brasil. O período compreendido entre 1930 – 1945 é de franca expansão da rede. O ensino primário atravessou uma fase de grande atividade, caracterizada por construções de prédios, melhor aparelhamento, uma legislação específica e um crescimento progressivo das matrículas.

Palavras-chaves: História da Educação, Reforma Capanema e Ensino Primário no Brasil.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – Evolução da matrícula na escola primária entre 1932 e 1970 | 93 |
| QUADRO 2 – <i>Crescimento demográfico do Brasil e a expansão das matrículas do ensino primário 1945 a 1959</i> | 93 |
| QUADRO 3 – Expansão das matrículas no período de 1940 a 1970 e a população em idade escolar (05 a 24 anos) | 94 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 1930 | 9 |
| 1.1. A Ascensão de Vargas | 9 |
| 1.1.1. Washington Luís e o fim da República Velha | 12 |
| 1.2. O Ministério da Educação e Saúde Pública | 16 |
| 1.3. As Reformas de Educação Nacional | 18 |
| 1.4. A Constituição de 1934 e a Educação | 27 |
| 1.5. A Constituição de 1937 e a Educação | 40 |
| 2 A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO | 44 |
| 2.1. O Estado Novo – Uma Breve abordagem | 44 |
| 2.2. A Reforma Capanema | 48 |
| 2.2.1. O Plano Nacional de Educação | 49 |
| 2.2.2. As Leis Orgânicas do Ensino | 54 |
| 2.3. A Evolução do Ensino Primário no Brasil: Da Colônia ao Império | 66 |
| 3. A ORGANIZAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO | 78 |
| 3.1. Mudanças e permanências da Escola Primária na 1ª República | 78 |
| 3.2. A Escola Primária na Era Vargas e o contexto da industrialização | 83 |
| 3.3. A Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto – LEI N.8.529 – 02/01/1946 ... | 87 |
| 3.4. A Expansão da Rede Escolar do Ensino primário no Brasil – Uma breve reflexão | 92 |
| 4 CONCLUSÃO | 96 |
| BIBLIOGRAFIA | 99 |
| ANEXOS | 101 |

INTRODUÇÃO

Os processos de coesão e dispersão social foram objeto de estudo de grandes expoentes da sociologia, por exemplo, Emile Durkheim e Max Weber. Ambos deram especial atenção ao contexto educacional na formação da teia do social. Em outras palavras, destacaram a importância e funcionalidade da educação na formação de uma sociedade.

Desse modo, a partir do pressuposto acima é que destacaremos como se delineou a configuração e a expansão do ensino primário no Brasil a partir da Era Vargas (1930-1945). Temos como enfoque as mudanças operadas pela Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto – LEI N.8.529 – 02/01/1946. Com o respectivo regulamento encontramos uma tentativa de organização desse nível de ensino e as querelas em torno de sua funcionalidade. Para tal empreita será percorrido o seguinte caminho.

O trabalho está dividido em três partes, integradas entre si, no primeiro capítulo trabalhamos a fisionomia da **política e da educação** no Brasil nos anos de 1930. Tal período é marcado pela mudança dos “ventos políticos”. Encontramos a ascensão de Vargas ao poder como representante de um novo direcionamento. Como consequência, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e um conjunto de Reformas de Educação Nacional. Entretanto, por ser um período de extrema agitação política destacamos as duas constituições, a de 1934 e a de 1937, e suas concepções de educação. Tentando fazer um paralelo, e demonstrando as relações de forças intrínsecas a ambas.

Num segundo momento, nossa lente de estudos estará mais restrita, pois, ao aprofundar a concepção de ensino na Carta de 1937, tentaremos salientar como o Estado Novo compreendeu o processo educacional. E, nesse aspecto, destacaremos a Reforma Capanema e a criação das Leis Orgânicas do Ensino. Segundo Guiraldelli Junior

Elas de certo modo, moldaram muito mais o ensino posterior ao “Estado Novo” do que propriamente o período da vigência da ditadura. Tal ordenamento legal constituiu-se em uma série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o “Estado Novo” e se completaram após o seu término. O “Estado Novo” se deu entre 1937 e 1945; as Leis Orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946. Basicamente, as Leis Orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. (2008, p. 80)

Dentre os ordenamentos do Decreto – Lei n. 8.529, o foco do respectivo trabalho é de como ficou organizado o Ensino Primário no Brasil e sua possível expansão. Para tanto, será ressaltado as formas de organização de tal nível de ensino na Colônia e no Império, para dessa forma, termos parâmetros analógicos.

Num terceiro momento, faz-se necessário explicitar as mudanças e permanências da Escola Primária na Primeira República (1889–1930) se comparadas aos períodos precedentes. Conseqüentemente, ao especificar o contexto da industrialização no pós 30 podemos avaliar a importância da Escola Primária na configuração da Era Vargas.

Como expressão dessa preocupação impõe-se a necessidade de análise da Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto – LEI N.8.529 de 1946. Haja vista, que a lei por si só não tem força de transformar a realidade social. Ela é de certo modo, uma construção social. E como tal, tem seus pilares em determinados agentes sociais. Por fim, cumpre-se expor como foi a Expansão da Rede Escolar do Ensino primário no Brasil após a Lei (1946). Houve mudanças? Seus objetivos foram atingidos? A quem interessava essa nova organização do ensino? São essas e outras perguntas que tentaremos responder no respectivo trabalho monográfico.

1. POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 1930

1.1. A Ascensão de Vargas

Para uma compreensão da ascensão de Getúlio Vargas ao poder faz-se necessário destacar a conjuntura da história do Brasil em seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais no sentido amplo do termo. Levando em consideração duas categorias fundamentais: *tempo* e *espaço*. Dessa forma, destaca-se a atmosfera socioeconômica de meados das décadas de 20 e 30.

Partindo das considerações acima, façamos uma breve análise. A subida de Vargas ao poder está associada à desagregação do regime implantado na Primeira República. Vários foram os fatores, dessa forma, examinemos de modo mais minucioso.

A República Oligárquica, onde as autoridades alardeavam a democracia, não passava de um “*arremendo*” democrático, e tal situação estava desgastada. Associado a isso, encontramos o crescimento industrial, devido à 1ª Guerra Mundial. Em outras palavras, a “substituição das importações” gerará um surto de fábricas e fabriquetas principalmente voltadas para o mercado interno. Como consequência, o desenvolvimento da vida urbana. Segundo Silva (1992): “... fica-nos claro que o germe da crise oligárquica se encontra na industrialização e no crescimento da vida urbana, ou seja, nas novas forças sociais e políticas gestadas com a industrialização” (p. 102).

Dentre as novas formas (associadas ou não a industrialização) encontramos a emergência do Rio Grande do Sul no cenário político nacional; a retomada do exército, através do movimento Tenentista, como força de contestação. E por fim, o choque de interesses entre as oligarquias, que gerou a *dissidência oligárquica*.

Em outras palavras, as forças sociais e políticas podem assim serem resumidas: Uma **primeira força** foi fortalecimento da burguesia industrial que contestava o privilégio ao setor agro-exportador no âmbito federal, e principalmente, na política econômica; Um **segundo** impulso foi a formação das classes médias urbanas, ou seja, categorias sociais que se situavam entre a grande burguesia urbana e o proletariado, e com interesses diversos.

Uma **terceira força** foi a classe operária. Em sua composição podemos destacar dois momentos: até os anos 20, sua origem era predominantemente européia (italiano, português, espanhol) e estavam concentrados no Centro-Sul do país. Em meados dos anos 20, o número de trabalhadores brasileiros tendia a superar o de estrangeiros.

Todavia, as condições de vida e trabalho eram precárias. A existência de cortiços ou vilas operárias proliferou grandemente. Os miseráveis salários flutuavam para cima ou para baixo ao sabor do empregador. Não havia salário mínimo estabelecido por lei. E para complicar, um enorme *exército de reserva de mão-de-obra* estava sempre “a postos” a substituir os insatisfeitos.

No que tange as condições de trabalho eram mínimas. Desde a higiene à segurança nas fábricas. Os mutilados não recebiam indenização nem assistência hospitalar. A utilização de mulheres e crianças superou a mão de obra masculina. Segundo Silva (1992): “[...] de 1914 a 1916 o custo de vida aumentou 16% enquanto o salário aumentou 1%” (p. 112).

Nesse contexto¹, encontramos a eclosão de greves. Podemos destacar a Greve Geral de 1917 que tinha como reivindicações: aumento salarial em torno de 20%, jornada de 8 horas de trabalho, assistência médico-hospitalar,

¹ Após o advento da República os movimentos operários começaram a ser representados por entidades: *Partido Operário (1890)* e o *Partido Socialista Brasileiro (1902)*, além do mais, vale ressaltar a influência do **o anarco - sindicalismo** no Brasil.

regulamentação do trabalho das mulheres e menores, segurança do trabalho, semana de cinco dias meio, pontualidade no pagamento.

Em março de 1922, um grupo de intelectuais e operários fundam o Partido Comunista do Brasil (quatro meses depois foi proibido seu funcionamento legal). Em janeiro de 1927 volta à legalidade (porém, em agosto devido à chamada Lei Celerada de Washington Luis é empurrado pra clandestinidade). Entretanto, não deixou de canalizar as insatisfações operárias.

Uma **quarta vertente** de contestação ao sistema foi o chamado movimento tenentista. Composto pela jovem oficialidade do exército, fazia oposição às instituições da *Republica Oligárquica*. Indispunham-se com a *alta oficialidade* do exército, pois acreditavam serem eles coniventes com a política dos coronéis. Entretanto, não acreditavam que o *povo*, despreparado, fosse capaz de sair da passividade.

Do ponto de vista da corporação, a jovem oficialidade sonhava com um exército moderno e dinâmico. Todavia, devemos ressaltar qual a proposta política dos tenentes, e diferenciá-las das classes médias urbanas. Os primeiros eram autoritários, elitistas e propunham um centralismo. As Classes Médias, por sua vez, defendiam uma liberal-democracia.

Por fim, uma **quinta** força de contestação do regime foi a *dissidência oligárquica*. Cada estado da federação tinha sua elite dominante e suas oligarquias. Porém, na esfera federal, a supremacia cabia as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. Os setores “não-privilegiados” formaram grupos de oposição e de contestação as grandes oligarquias. Em outras palavras, as oligarquias dissidentes não contestavam a grande propriedade, nem pretendiam alterações profundas no regime. Queriam apenas o poder

1.1.1. Washington Luís (1926 – 1930) e o Fim da República Velha

O movimento de 1930: revolução ou golpe? Para alguns historiadores, o movimento de 1930 foi uma revolução, pois mudou profundamente o panorama socioeconômico brasileiro. Para outros autores, em 1930 ocorreu apenas um golpe de Estado, que se apresentou como revolução para ocultar a existência de projetos revolucionários em gestação no Brasil. Segundo Fausto (1987):

A Revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace escrito na própria forma de inserção do Brasil no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico da dependência externa, o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário. (p. 332)

Entretanto, outras leituras, compreendem o movimento de 30 como um golpe no qual estão implícitos interesses de diversos grupos dominantes pelo poder. Para Decca (1988):

Como discurso do exercício de poder, revolução de trinta oculta o percurso das classes sociais em conflito, não apenas anulando a existência de determinados agentes, mas, principalmente, definindo enfaticamente o lugar de todos os agentes, sociais. [Nessa operação] sobrelevam-se apenas alguns agentes sociais ao passo que outros são de uma vez por todas suprimidos, não se tornando estranha, tanto para a ótica do poder constituído nos anos trinta como para a historiografia, a inexistência da ação política dos dominados durante esse período histórico. (p. 75)

Destarte, independente da leitura historiográfica, o ano de 30 foi um momento de mudanças, logo, destaquemos alguns antecedentes. Encontramos no transcurso da década de 1920, a política do "café-com-leite" que expressava o poder político das oligarquias cafeicultoras entraram em crise. Essa crise foi uma consequência da divisão das classes dominantes que divergiam profundamente quanto às diretrizes da política governamental. As oligarquias cafeicultoras que controlavam o aparelho de Estado e o Governo Federal enfrentaram permanente oposição política por parte das oligarquias tradicionais e da burguesia industrial.

A burguesia industrial passou a exigir do Estado uma política que atendesse aos seus interesses. As reivindicações da burguesia industrial chocavam-se com os interesses das oligarquias agrárias cafeicultoras. Dentre os antagonismos podemos destacar: a) a burguesia industrial reivindicava do governo uma política monetária, fiscal e cambial que favorecesse o setor produtivo fabril por meio da expansão do crédito bancário e elevação das tarifas aduaneiras (aumentando os preços dos produtos importados); b) O setor agrário cafeicultor, por outro lado, direcionava a maior parte dos recursos financeiros de que o governo dispunha para serem empregados na política de valorização do café.

Entretanto, alguns fatores externos desequilibram a manutenção de uma política que atendesse a ambos os interesses: o principal deles foi a *Crise de 29*. Em outras palavras, a política de proteção do setor cafeeiro exigia muitos recursos devido à necessidade de compra de grandes quantidades de café produzidas, mas que não eram comercializadas. O *crash da bolsa* abalou as economias dos Estados Unidos e da maioria dos países da Europa, que eram os maiores *consumidores* do café produzido no Brasil e principais *fontes de empréstimos* ao governo federal. Como conseqüência, a crise econômica limitou significativamente a possibilidade do governo federal de contrair empréstimos estrangeiros para prosseguir com a política conciliatória que acomodasse a crescente divergência de interesses entre as classes rural e industrial.

Desse modo, o regime republicano em vigor já não era capaz de acomodar as divergências e os conflitos que afloravam até mesmo entre as oligarquias agrárias. Entre os próprios cafeicultores começaram a surgir desacordos. Nesse contexto, os cafeicultores mineiros e fluminenses (cariocas) não queriam mais aceitar que a condução da política cafeeira ficasse a cargo do Instituto do Café de São Paulo. Por outro lado, no Rio Grande do Sul os produtores de charque e arroz estavam descontentes com o descaso do

governo federal para com o setor. Nas regiões Norte e Nordeste, os produtores de algodão, fumo e cacau enfrentavam os mesmos problemas.

Como reflexo dos desacordos entre as elites, foi formada a *Aliança Libertadora*. Esta representou a organização e união política entre as oligarquias agrárias regionais que se opunham tenazmente às oligarquias cafeicultoras e ao governo de Washington Luís. O programa político da Aliança Liberal congregava os interesses das oligarquias regionais, mas chegou a incorporar também algumas reivindicações e aspirações reclamadas pelas camadas urbanas, como a regulamentação das leis do trabalho, o voto secreto e o voto feminino e anistia para os tenentes envolvidos nos movimentos de insurreição armada que eclodiram no início da década.

Percebemos então, que a Aliança Libertadora canalizava vários interesses e insatisfações de grupos que compunham o cenário político-social e econômico do século 20: burguesia industrial, classe trabalhadora, classes médias urbanas, parte dos tenentes e principalmente as oligarquias dissidentes.

Armado o cenário, encontramos o *problema da sucessão*. De acordo com o modelo tradicional da escolha “*café-com-leite*”, o paulista *Washington Luís* deveria indicar para sucessão o mineiro *Antônio Carlos*. Entretanto, preferiu indicar o paulista *Julio Prestes*. Em outras palavras, houve uma ruptura entre *paulistas* e *mineiros*.

Antônio Carlos, por sua vez, aproximou-se das oligarquias gaúchas, formando a *Aliança Liberal*. Todavia, percebia que para ganhar força política deveria renunciar a disputa e articular a candidatura de um gaúcho. Assim sendo, concorreria para presidência Getúlio Vargas (representante do Rio Grande do Sul) e para vice: João Pessoa (paraibano).

Por mais que no programa da oposição se encontrasse como proposta a moralização do sistema eleitoral, ambas as partes utilizaram-se da fraude. Eis

o resultado das eleições de 1930: Júlio Prestes (candidato da situação) venceu com aproximadamente 1.027.000 votos e Getúlio Vargas (oposição) perdeu com 809.307 votos

Todavia, na ala mais jovem de políticos civis, e entre tenentes como *Oswaldo Aranha*, *Lindolfo Collor*, *Assis Brasil*, *Juarez Távora*, *Siqueira Campos*, contestava o resultado das eleições. Enquanto isso, Washington Luís inabilmente “degolava” todos os parlamentares de Minas Gerais (ligados a Antonio Carlos) e da Paraíba (ligados a João Pessoa) o que provocou a ira dos oligarcas neutros.

As agitações populares e as articulações dos tenentes inquietavam as grandes oligarquias. Em tal conjuntura, encontramos a célebre afirmação de Antonio Carlos: “*Façamos a revolução antes que o povo faça!*”. Nessa pesada atmosfera política, o assassinato de João Pessoa (que não tinha ligações diretas com a problemática política de 1930) serviu como pretexto para a eclosão do movimento.

No dia 3 de outubro estourou a “Revolução” (ou Golpe) em *Porto Alegre*. Os estados do Norte e Nordeste (com exceção da Bahia e Pará) foram ocupados pelos rebeldes de Juarez Távora. São Paulo resistia... entretanto, em vão. Em novembro de 1930, chegava ao fim a República Velha e Vargas assumia o poder. Situação que se prolongou teoricamente até 1945.

1.2. O Ministério da Educação e Saúde Pública

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de matérias: os documentos e os monumentos. Segundo Le Goff (2008): “Esses materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas: os monumentos, a herança do passado, e os documentos, escolha do historiador.”.

O monumento tem como característica ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. Desse modo:

O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos. (Le Goff, 2008, p. 531)

Assim sendo, é necessário explicitar os múltiplos modos de abordar um documento / monumento, para que ele possa contribuir para uma história total. E é importante não isola-los do conjunto de monumentos de que fazem parte. Portanto, vale ressaltar que a criação do Ministério da Educação e Saúde deu-se no âmbito do governo Getúlio Vargas e de seu projeto de centralização e modernização da máquina pública.

Em outras palavras, encontra-se um desejo de propagar o progresso e a modernização do país que segundo GUIRALDELLI (2008):

Como indicava o programa revolucionário, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que durante 1930 e 1937 passou por três gestões: a de Francisco Campos (1930 a 1932); a de Washington Pires (1934); e, por fim, a de Gustavo Capanema, que atravessou a transição desse período de nossa República para o “Estado Novo”, só se encerrando em 1945 com o fim da ditadura do “Estado Novo”. (p.40)

Destarte, procuraremos a seguir destacar os pontos centrais da atuação do ministério em suas gestões durante a Era Vargas, e posteriormente, sua implicações no ambito ceaense. Com destaque específico para o ensino primário.

1.3. As Reformas de Educação Nacional início dos 30

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 alternaram no controle da presidência da República. Esse acordo de alternância no governo federal ruiu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder. A partir dessa mudança:

“[...] passamos a viver uma nova fase, em geral dividida em três períodos: o primeiro período teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 [...] no segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou de “Estado Novo”.” (Ghiraldelli Junior, 2008, p. 39)

Durante a década de 1930, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando. Vargas não estava desatento a tais mudanças e às implicações delas em relação à vida social, e especificamente à educação. Como indicava o programa revolucionário, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que durante 1930 e 1937 passou por três gestões: a de Francisco Campos (1930 a 1932); a de Washington Pires (1934); e, por fim, a de Gustavo Capanema. Logo, de forma genérica: “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 as medidas poderiam fazer.” (Ghiraldelli Junior, 2008).

Nessa instância do trabalho, procuraremos analisar as reformas educacionais da primeira gestão, e nos capítulos seguintes, as demais. Como ressaltado no parágrafo anterior, no campo legislativo, o primeiro a ocupar a pasta do Ministério deixou seu nome em nossa história da educação, em especial, por causa do que ficou conhecido como “**Reforma Francisco Campos**”.

As leis de Campos foram as seguintes: a) pelo Decreto 19.850 (11/04/1931) ele criou o Conselho Nacional de Educação; b) pelo Decreto 19.851 (11/04/1931) ele dispôs itens regulamentado e organizado o ensino superior no Brasil, adotando o chamado “regime universitário”; c) em seguida, com o Decreto 19.852 (11/04/1931), organizou a Universidade do Rio de Janeiro; d) organizou o ensino secundário com o Decreto 19.890 (18/04/1931); e) organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras pelo Decreto 20.158 (30/06/1931). Por fim, f) consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário com o Decreto 21.241 (14/4/1931).

Vejamos alguns itens mais detalhadamente. Pelo decreto **19.850** que criou o *Conselho Nacional de Educação*, encontramos um dos indicadores que sinalizava os primeiros passos rumo à centralização político-administrativa da educação.² Não seria redundante, destacar que o processo educacional faz parte de toda uma teia social, e dessa forma, a típica divisão de fatores políticos, sociais, econômicos e culturais é apenas um instrumento de inteligibilidade do homem, pois tais aspectos são facetas de uma mesma moeda que chamamos vulgarmente de “realidade humana”.

Voltando ao foco do parágrafo anterior, o CNE seria o “[...] órgão consultivo máximo destinado a assessorar o Ministro na administração e direção da educação nacional [...]” (ROMANELLI, 2006, p.140). Em sua composição Romanelli ressalta duas falhas graves: a) primeira delas é a ausência total de representação do magistério ou de pessoal ligado ao ensino

² A atuação do novo governo na educação não se restringiu aos decretos de Francisco Campos. O novo governo tentou ser provocativo no âmbito da disputa das idéias pedagógicas. Na época, tínhamos a Associação Brasileira da Educação (ABE), nascida em 1924. “Ela era responsável pela organização, promoção e realização de congressos bastante concorridos. Entre uma conferência e outra, alguns intelectuais jovens, mas já importantes porque vários deles haviam participado do ciclo de reformas estaduais da década de 1920, 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.”

primário e profissional; b) a segunda é uma super-representação do ensino superior. Assim sendo é compreensivo, o valor dado ao próximo passo.

O Decreto n.º **19.851** – de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Talvez, tal privilégio tenha sua origem na composição do Conselho Nacional de Educação. Como destacado anteriormente. E, embora o ensino superior tenha sido criado a mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa do Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Brasil no governo Epiácio Pessoa. E nesse contexto:

[...], apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades, até então, tinham-se organizado pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos. (ROMANELLI, 2006, p.132)

Um exemplo dessa conjuntura foi a criação da Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava um Instituto de Educação. Teve, porém, essa Universidade curta duração: em 1939, ela foi extinta, ao incorpora-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937.

Por sua vez, o decreto n.º **19.852** – de 11 de abril de 1931, continuava a refletir a super-participação de representantes do ensino superior no Conselho Nacional de Educação. A respectiva deliberação tinha como preocupação a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Haja vista, que o Rio era a capital do Brasil.

Uma determinação posterior que merece também nossa atenção foi o decreto n.º **19.890** – de 18 de abril de 1931: que deliberava sobre a organização do ensino secundário no Brasil. Vejamos mais de perto. Na

exposição de motivos que acompanhou este último, Francisco Campos escreveu:

"A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, *deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional* (grifo nosso), constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras. Tais finalidades denunciavam uma concepção completamente distorcida das funções da escola secundária, como se pode prontamente observar. O resultado disso foi o currículo enciclopédico implantado por essa reforma." (ROMANELLI, apud, CAMPOS, 2006, p.134 - 135)

Por esse motivo, a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso do ensino superior. O que de certa forma, revela o projeto centralizador também implícito na educação.

Pela reforma, o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Dessa forma, a estrutura do curso secundário ficou assim organizada:

a) Ciclo fundamental

| <i>Disciplinas</i> | <i>Séries</i> |
|----------------------------------|-------------------|
| Português..... | I, II, III, IV, V |
| Francês..... | I, II, III, IV |
| Inglês..... | II, III, IV |
| Latim..... | IV, V |
| Alemão..... | Facultativo |
| História..... | I, II, III, IV, V |
| Geografia..... | I, II, III, IV, V |
| Matemática..... | I, II, III, IV, V |
| Ciências Físicas e Naturais..... | I, II, III, IV, V |
| Física..... | III, IV, V |
| Química..... | III, IV, V |
| História Natural..... | III, IV, V |
| Desenho..... | I, II, III, IV, V |
| Música (canto orfeônico) | I, II, III |

Observamos dessa forma, uma variedade curricular em relação ao estudo de línguas estrangeiras, o que de certa forma, refletia o momento vivido pelo Brasil. Devido as matrizes de nossa tradição intelectual o francês ocupava quatro séries. O inglês, que representava a influencia britânica e norte-americana, especificamente, que estava em ascensão. O alemão, por sua vez, ficou como “facultativo”. Não que essa seja a única explicação, mas a Alemanha havia perdido a 1ª Guerra Mundial (sendo considerada a grande culpada), e o sentimento anti-germânico era difundido pelos países vencedores. Enfim, poderíamos continuar a análise curricular, todavia, esse não é nosso foco de estudo. Ressaltemos então o que a reforma propunha para o ciclo complementar.

b) Ciclo complementar

Para candidatos á Faculdade de Direito

| | <i>séries</i> |
|---------------------------------------|---------------|
| Latim..... | I, II |
| Literatura..... | I, II |
| História..... | I |
| Noções de Economia e estatística..... | I |
| Biologia Geral..... | I |
| Psicologia e Lógica..... | I |
| Geografia | II |
| Higiene..... | II |
| Sociologia..... | II |
| História da Filosofia..... | II |

Para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia:

| | |
|--------------------------|-------|
| Alemão e Inglês..... | I, II |
| Matemática..... | I |
| Física..... | I, II |
| Química..... | I, II |
| História Natural..... | I, II |
| Psicologia e Lógica..... | I |
| Sociologia..... | II |

Para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura:

| | |
|------------------------------|-------|
| Matemática..... | I, II |
| Física..... | I, II |
| Química..... | I, II |
| História Natural..... | I, II |
| Geofísica e Cosmografia..... | II |
| Psicologia e Lógica..... | I |
| Sociologia..... | II |
| Desenho..... | II |

Trata-se, como se vê, de um curso secundário que procurou dar em seu ciclo fundamental, formação básica geral, e, em seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico ou introdutório para o Ensino Superior. Cabe-nos a seguinte pergunta: quais cursos tinham o patamar de “ensino superior” e por quê? Três grandes linhas foram beneficiadas: a) a primeira, fruto da estrutura implantada no Brasil que privilegiava as profissões liberais; b) a segunda, uma consonância com a conjuntura mundial que passava por um otimismo científico, em relação às ciências da saúde; e c) por fim, o momento impulso da urbanização e industrialização na qual o Brasil configurava.

Uma outra característica da reforma no secundário eram as “seleções”. Esse alto índice de seletividade, determinado, em parte, e isso é inegável, pela presença de dispositivos legais que estipularam um sistema de avaliação extremamente minucioso, rígido e exagerado, comprova, segundo Romanelli a: “[...] tese de que o controle da expansão do ensino se faz do lado da oferta, através da ação legal do Governo”.

“Por outro lado, a rigidez da estrutura escolar, que se consubstanciou na centralização máxima das decisões, as quais estipulavam um controle sobre programas de disciplinas e métodos de ensino (art. 10 de ambos os decretos), opondo-se ao avanço da demanda social de educação, só podia resultar em baixa produtividade da educação escolar secundária. Essa rigidez está patente no fato de um mesmo currículo, os mesmos programas, os mesmos métodos e os mesmos critérios de avaliação e sistemas de provas terem sido fixados para todo território nacional, de cujo desigual contexto vimos falando desde o começo deste trabalho.” (Romanelli, 2006, p.138)

Por último, o grande problema, que não foi resolvido pela reforma, foi o da flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos de ensino médio.

³ “Aliás, a reforma da educação desenvolvida por Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento do ensino médio, para todo o sistema educacional”. Vale destaca ainda que:

³ - O Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932, consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional. (Romanelli, 2006, p.139)

Por fim, passemos para o **Decreto n.º 20.158** – de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial (que ficou estruturado em níveis médio e superior) e regulamentou a profissão de contador. Pelo decreto, os cursos ficaram assim organizados.

Cursos médios: *1º ciclo* – curso propedêutico, de 3 anos; Curso de auxiliar de comércio, de 2 anos; *2º ciclo* – cursos técnicos de secretariado, de 1 ano; Guarda-livros, de 2 anos; Administrador-vendedor, de 2 anos; Atuarário, de 3 anos; Perito contador, de 3 anos. No nível superior encontramos o Curso Superior de Finanças, com duração de 3 anos.

Dentre as críticas feitas à reforma do ensino comercial está aquela que também se faz à do ensino secundário: uma fiscalização e controle excessivas que descentralizavam as decisões e que, determinados programas de forma minuciosa a partir do centro, tornavam rígida e inelástica a estrutura do ensino. Refletindo de certa forma a visão de Estado e educação que permeava a atmosfera política brasileira.

"Outra crítica consiste no exame de admissão ao curso propedêutico e auxiliar de comércio: ele exigia conhecimentos de disciplinas que não constavam do currículo da escola primária (o caso do Francês, por exemplo) o que significa que o ensino médio profissional não tinha nenhuma articulação com o ensino primário." (ROMANELLI, 2006, p.140)

Em suma, a estrutura do ensino existente até então, de modo geral, nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. Pelo menos de modo "formal". Parafraseando Romanelli (2006): "Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na

maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico.” (p.131).

Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Dessa forma, uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

O que se nota, ao estudar todos esses decretos que constituíram a reforma Francisco Campos, é que ela. Com o traçar novas diretrizes e, sobretudo, como o dar uma organização, inexistente até então, ao ensino, do ponto de vista geral, inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sócio-política também nova. A realidade que se configurava no primeiro quartel do século XX.

No entanto, refletindo ainda a instabilidade e as circunstâncias de caráter precário, que sempre acompanham uma tomada do poder político, porém, gostaríamos de salientar os seguintes pontos críticos: a) A reforma deixou completamente marginalizados os ensinos primário e normal e os vários ramos do ensino médio profissional, salvo o comercial; b) Tão pouco tratou de estabelecer articulação entre os vários ramos do ensino médio, sem qualquer abertura ou possibilidade de transferência de um para o outro. E ainda segundo Romanelli (2006):

"A reforma, [...] contribuiu para que a estrutura do ensino se tornasse ultrapassada, em certos aspectos, porque: 1) Não conseguiu eliminar a velha concepção liberal-aristocrática relativa à educação voltada para as carreiras liberais; b) Não se preocupou com a implantação efetiva de um ensino técnico e científico; c) Implantou uma estrutura de ensino altamente seletiva, dada a rigidez dos critérios de equiparação das escolas (estaduais e particulares) – que acabam por conter a matrícula em limites estreitos – e a oficialização de um esquema de avaliação arcaico, rígido e exagerado, quanto ao número de provas e exames, o qual contribuiu para o baixo grau de retenção dos alunos nas escolas.” (p.141 - 142)

Em resumo, a Reforma Francisco Campos refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. O processo histórico não é feito de saltos, e em determinados períodos, encontramos em um mesmo bloco histórico elementos antagônicos e divergentes.

1.4. A Constituição de 1934 e a Educação

Uma das premissas básicas do respectivo trabalho é a seguinte: O documento, o dado não existe por si próprio, mas em relação com a série que o precede e o seguem. Em outras palavras: “Recolhido pela memória coletiva e transformado em documento [...] deve ser submetido a uma crítica radical.” (Le Goff, 2008) Haja vista que, o documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Dessa forma, segundo Le Goff (2008):

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua Intervenção.

Utilizando outra terminologia, é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. No caso específico a Carta de 1934, destacando as determinantes de sua elaboração, para desse modo, tentar explicitar sua relação com a educação.

Os caminhos trilhados a partir de 1930 pelo cenário político brasileiro podem ser assim destacados: personificação mítica da figura de Getúlio; um tipo de nacionalismo; a participação política das *massas populares urbanas* tuteladas pelo Estado; a prática do que convencionalmente chamou-se de populismo; e por fim, a idéia de soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade.

Formava-se uma nova ordem política e institucional durante o governo provisório (1930 – 1934). No seio dessa gênese encontramos dois aspectos relevantes para a compreensão da elaboração da carta de 1934: a) o confronto entre as oligarquias dissidentes e os tenentes e b) A revolução constitucionalista de 1932. Destaquemos cada um.

De acordo com a nova conjuntura, a promulgação de um decreto facultava ao chefe do governo provisório: a) o direito de elaborar decretos-leis; b) chefia dos poderes executivo e legislativo; c) e que até a eleição de uma Assembléia Constituinte ficariam dissolvidos o Congresso Nacional. O Governo Provisório assumia o compromisso de legalidade e de uma nova ordem constitucional. Entretanto, nessa “brecha” institucional as respectivas forças tentavam aproveitar-se para consolidar suas bases.

Em caminho similar, os paulistas (grandes “prejudicados” com o movimento de 1930) também tentavam retomar suas antigas posições, e é nessa conjuntura que encontramos a Revolução Constitucionalista de 1932. Vargas não conseguiu ter em São Paulo a mesma habilidade política que empregou em outras partes do país. Nomeou vários interventores para a região, alguns até correligionários dos paulistas como forma de acalmar os ânimos. Entretanto, as tentativas foram em vão, pois configurava - um conflito interno entre paulistas e tenentes.

São Paulo queria a constituição e exigia eleições para a Assembléia Constituinte. O *Partido Democrático* já havia formado com o *PRP* uma *Frente Única*. O estopim do conflito foi a morte de 4 estudantes (Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo) dando origem ao grupo MMDC. O conflito explodiu em 9 de julho de 1932. Após aproximadamente, três meses de conflito, São Paulo foi derrotado. Todavia, a Revolução trouxe duas conseqüências básicas: a) em maio de 1933 houve eleições para a Assembléia Constituinte e em 1934 foi promulgada a nova Constituição; e b) a “vitória constitucionalista” de São Paulo resultou no declínio político dos tenentes.

Dessa forma, é nesse contexto que devemos compreender a convocação da Assembléia Constituinte e, conseqüentemente, a elaboração da constituição de 1934. Dentre as forças que estavam presentes no processo

devemos destacar as principais: liberais - democráticas, autoritárias e libertárias (comunistas e socialistas).

Cada corrente propunha uma visão de Estado, de homem e de educação. Logo, o perfil da proposta educacional seria um reflexo da espinha dorsal da constituição. Os principais ideários - pedagógicos que permearam o início dos anos 30 foram: a) liberais; b) católicos; c) integralistas e d) comunistas. Em outras palavras, os grupos que assumissem a máquina administrativa, iriam impor seu modelo educacional, pois a educação formal é um dos pilares no processo de construção das identidades sociais. Analisemos o que cada uma dessas tendências propunha.

Na década de 1930, nossas elites, divididas em grupos ideológicos de um modo bem mais acirrado que em qualquer outro período da história do Brasil, produziram reflexões pedagógicas marcadas pelas disputas políticas de um modo bem mais claro que nos períodos anteriores. Em educação, **o ideário liberal** foi se tornando mais consistente e agradável a boa parte de nosso povo.

Ele foi responsável pela motivação de determinados setores de nossa sociedade no sentido de buscar na educação possibilidades de ascensão social – daí o papel do ideário liberal no sentido de legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade do ensino. (GUIRRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 53)

A doutrina do liberalismo tem um caráter econômico e político, calcada na idéia de liberdade individual. 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.” (GUIRRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 54)

Basicamente, o ideário liberal em educação caracterizou-se por quatro aspectos: a igualdade de oportunidades e a democratização 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. Dentre seus principais expoentes encontramos Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Todavia, deram ênfase a tais princípios, diferentemente:

[...] Anísio Teixeira enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno. Fernando Azevedo enfatizou a idéia da escola ativa como escola vocacional. Lourenço Filho, [...], criou testes para a hierarquização das vocações e enfatizou o papel de ajuda social da escola. (GUIRRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 55 - 56)

Vejamos, então, uma segunda vertente dos anos 30: **o ideário católico**. No contexto das eleições para a composição da Assembléia Nacional Constituinte. Uma das entidades da nossa sociedade dos que se preparou de modo competente para participar foi a Igreja Católica. Ainda segundo Guirraldelli Junior:

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 sócio-político-pedagógico eficaz, incentivou uma série de iniciativas culturais, organizativas e políticas ligadas à Igreja. (2008, p. 58)

Num trabalho de “parceria” 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, que: “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.” (Guirraldelli Junior, 2008, p. 58). Vale ressaltar, que a constituição de 1891 havia separado radicalmente Igreja e Estado.

A Igreja católica centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento renovador do ensino no Brasil, principalmente nos

que haviam incorporado alguma coisa das leituras que fizeram de John Dewey. Todavia, não existia uma rejeição radical:

Nos anos de 1930, [...], apareceu um inicial, porém significativo, discurso católico com simpatias a certas idéias do “escolanovismo”. Jônathas Serrano e Everardo Backheuser foram, sem dúvida, elementos destacados deste terreno cinzento da polêmica entre adversários e adeptos de Dewey. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 59)

Com Everardo Backheuser, por exemplo, 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 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” ⁴afirmou: “[...] que ‘a vida é um processo de educação e a educação humana um processo de vida’”. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 60)

Alceu Moroso Lima, Leonardo Van Acker e Alexandre Correia foram ferrenhos na crítica ao livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, lançado no final da década de 1920 por Lourenço Filho. Observando as conceituações dos reformadores, principalmente os textos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, Amoroso Lima: “[...] avaliou que somente a pedagogia católica tinha uma “visão integral da educação”.” (GUIRRALDELLI, 2008, p. 63)

Passemos então para uma terceira proposta corrente da época: o **ideário integralista**. Todavia, antes de qualquer exposição um esclarecimento se faz necessário. As visões católicas e integralistas, apesar do conservadorismo, não devem ser confundidas. Aliás, no âmbito da

⁴ O que os intelectuais católicos seguiam era o que se convencionou chamar de tomismo, ou mais exatamente neotomismo: a filosofia de Tomás de Aquino como filosofia oficial da igreja, como ficou decidido após 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 de 1930, ainda que tenham começado o trabalho já nos anos dez.

movimentação política, católicos e integralistas não fundiram suas entidades exatamente por causa de divergências teóricas. É óbvio que as simpatias de vários sacerdotes com os integralistas não foram reprimidas pela Igreja. Ao contrário, o então jovem padre Helder Câmara, a mando de seu bispo, atuou no Ceará primeiramente na Legião Brasileira de Trabalho e depois na Ação Integralista Brasileira. E o que propunham os integralistas do ponto de vista pedagógico:

Na *Cartilha do Integralismo* de Plínio Salgado, Miguel Reale e Leão Sobrinho, publicada em 1937, 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. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 65)

Assim sendo, buscava-se 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 e deveres.

Dessa forma, A *Cartilha* colocou que a nação deveria ser definida como “uma sociedade solidária naturalmente estabelecida entre 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 frequência; todavia, o secundário e a universidade só deveriam ser frequentados 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”. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 66)

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”⁵. Aparecia desse modo, uma grande preocupação com a escola profissionalizante.

A pedagogia integralista deveria colaborar com a tarefa do Estado na garantia da harmonia das classes sociais, através de uma organização onde vários grupos sociais fossem “tutelados por um governo forte”. Em 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, ganham uma conotação elitista, racista e altamente discriminatória, principalmente nos textos de Backheuser, que mais tarde, escreveu um *Ensaio de biotipologia educacional* buscando casar os métodos individualistas do escolanovismo com a busca de vocações através da biotipologia racista. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 68)

É interessante destaca 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. Era necessário, apenas colocar alguns freios em relação aos leitores de Rousseau – que ele chamou de “extremista da Escola Nova” – para que pudesse utilizar perfeitamente as formulações da moderna pedagogia.

Por fim, uma quarta tendência era **a comunista**. Tal ideário não publicou muito a respeito de educação, na década de 1930. É claro que existiram bons periódicos no campo cultural confeccionados por social-democratas,

⁵ Percebemos em tal premissa uma oposição aos pilares do socialismo que dissocia capital e trabalho

comunistas, tanto os da linha do Partido Comunista quanto os da dissidência que surgiu Trotsky Este é o caso de José Neves:

[...] tradutor e responsável por uma introdução do livro *Educação burguesa e educação proletária* (1934), de Edwin Hoernle, que conseguiu explorar pontos significativos sobre a reflexão educacional, da ótica dos comunistas – pontos estes que iriam se repetir, mais tarde, nos anos de 1970, em várias discussões entre marxistas revolucionários e não revolucionários no campo da educação brasileira. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 69-70)

Neves – através de uma ótica classista alimentada por um determinado tipo de marxismo – instituiu que o *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”.

Dessa forma, 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 educacional” que sempre buscou fazer crer ao proletariado que a escola resolveria os problemas sociais. Em outras palavras:

[...] seria difícil no capitalismo realizar uma educação inspirada na pedagogia marxista. Ele criticou o autor de *Educação burguesa e educação proletária*, por ter caído na “ilusão sócio-democrata”, a saber: a de poder, pela movimentação dos alunos, organizar a escola sob outros parâmetros. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 71)

A pedagogia marxista, na compreensão de Neves, deveria integrar o “conhecimento científico da realidade” com a formação de pessoas aptas para o 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”. Pois vale ressaltar, que a escola faz parte da superestrutura ideológica da sociedade, um reflexo das condições infra-estruturais. Por fim:

[...] 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. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 72)

Em outras palavras, tais correntes refletiam a conjuntura do período conhecido como Entre – Guerras (1919 – 1939). Acontecimentos importantes fundamentavam as propostas das correntes pedagógicas acima: o sucesso da Revolução Bolchevique na Rússia em 1917; a ascensão dos Estados Unidos enquanto potência no cenário mundial após a 1ª Guerra (1914-1918), apesar da crise de 29; o crescimento dos Estados Totalitários na Europa (em especial Alemanha e Itália). Formavam uma atmosfera político-ideológica extremamente complexa que se refletiam nas instituições sociais como o Estado e a escola. E é nessa teia de relações de poder que foi promulgada a Constituição de 1934.

Em linhas gerais, a Carta de 34 traz as seguintes inovações: a representação classista e o voto secreto (grande bandeira da Aliança Liberal); e dentre as tendências anteriormente ressaltadas, era liberal-democrática. De acordo com suas disposições transitórias, Vargas foi eleito indiretamente presidente para um mandato até 1938. Entretanto, em 1935 devidos os levantes da “Intentona Comunista”, em Natal, Recife e no Rio de Janeiro, suas garantias foram suspensas por força do estado de sítio decretado por Vargas.

Todavia, o foco do respectivo item é de como a constituição concebeu a educação. Tal delimitação se faz necessária, caso contrário, estaríamos entrando nas áreas do Direito, propriamente dito, ou no campo da Ciência Histórica. Vejamos algumas abordagens.

Em 1932, através do **Decreto 20.040**, 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, em 26 de julho de 1933 devido A Revolução Constitucionalista Paulista).

Enquanto isso, a Associação Brasileira de Educação (ABE), por sua vez, na conferência Nacional de Educação realizada em 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”. Dessa forma: “O estudo da ABE transformou-se numa proposta de anteprojeto para o capítulo sobre educação à Constituição.” (Guirradelli Junior, 2008, p. 72). Tal proposta foi assinada por Fernando 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”, 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”. (GUIRRALDELLI, 2006, p. 73)

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. A consequência de tal postura foi que:

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. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 75)

A luta interna durante a Assembléia Nacional Constituinte foi intensa. Quanto à educação, não houve união daqueles que poderiam estar

politicamente próximos. O texto aprovado pela Constituinte, e que se fixou no capítulo “educação e da cultura” (cf. Anexo 1) da Carta Magna, garantia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral, assegurava 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 1891, a educação associada às idéias democráticas foram melhor acolhidas na Carta Magna de 1934. (GUIRRALDELLI, 2008, p. 76)

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 a União cabia “exercer ação supletiva onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recurso e estimula a obra educativa em todo o país por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”. O art. 154, por sua vez, isentava 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.

Complementando a leitura de Guirraldelli, Vieira (2002), por sua vez, salienta que a Carta Magna de 1934 foi a primeira a dedicar um capítulo à educação e a cultura, contendo 11 (onze) artigos sobre o tema (Art. 148 a 158). Todavia: “[...], é mantida a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União a manutenção do ensino secundário e superior no Distrito Federal, sendo – lhe atribuída “ação supletiva” na obra “educativa em todo o País” (Art. 150, “d” e “e”) (Vieira, 2002, p. 175) Entretanto, observa que dentre outras competências da União, cabe destacar também: fixar o plano nacional de

educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados.

Enfatiza também a presença de dois artigos que representam a expressão do pensamento conservador no texto educacional (art. 153 e 154): o franco favorecimento ao ensino religioso e à escola privada. Em outras palavras, tais artigos demonstram as forças que compunham a realidade social de meados dos anos 30.

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art. 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Em síntese, encontramos na Constituição de 1934 uma “preocupação” com a educação, ainda que incipiente. Uma redefinição do papel do Estado com o processo educacional conforme constatamos no Art. 148. Todavia, a responsabilidade é dissolvida com outras categorias sociais como podemos perceber no seguinte artigo:

Art. 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 a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

A tentativa de centralização, característica dos anos 30, que posteriormente caminhará para o Estado Novo, tem um outro mecanismo jurídico em seu auxílio que é o *artigo 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.*

Em síntese, a Carta de 34 tinha uma nova visão de Estado, e conseqüentemente, de Educação. As classes que participaram de sua

elaboração estiveram atentas a importância do processo educacional na formação da consciência de classes, e na construção de parte do imaginário social. Contudo, não podemos deixar de reconhecer os passos dados rumo a legalização da educação no Brasil. Agora fundamentada em uma instância jurídica de maior expressão que era a própria constituição.

1.5. A Constituição de 1937 e a Educação

Seria engano pensar que o Estado novo representou um corte radical com o passado. Muitas de suas instituições e práticas vinham tomando forma e consistência no período que vai de 1930 a 1937. Todavia, a partir de novembro de 37 elas se integraram e ganharam coerência no âmbito do novo regime.

Uma leitura superficial da Carta de 1937⁶ não nos daria a chave do Estado Novo. Segundo Fausto (2009): “Seu corpo continha muitos dispositivos que nunca foram aplicados. O segredo estava nas ‘disposições finais e transitórias’”. Em outras palavras, o presidente da república nessa instância recebia poderes para confirmar ou não o mandato dos governadores eleitos, nomeando interventores nos casos de não - confirmação. Na realidade, o presidente ficaria durante todo o Estado Novo com o poder de nomear através dos decretos-leis, pois não se realizaram nem o plebiscito nem as eleições para o Parlamento. Os governadores dos Estados se transformaram em interventores, e em alguns casos foram substituídos.

É nesse clima que devemos perceber as seguintes relações de poder entre: Estado – Sociedade civil e Educação. Existe um aspecto de grande importância que é a re-definição do papel social do eleitor. Vejamos o que rezava a constituição de 1891: **Art. 70** – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos estados: 1º) mendigos; 2º) analfabetos. [...]. Em outras palavras, o processo de alfabetização ganha um novo papel social na república, pois de acordo com o trâmite eleitoral, somente quem sabia ler poderia ser eleitor. Entretanto, a grande massa populacional ficou às margens.

Na Constituição de 34, por sua vez, a abertura é ampliada como podemos perceber no **artigo 108**. Três considerações merecem nossa

⁶ Um dos redatores da Carta de 1937 foi Francisco Campos que ironicamente, do ponto de vista educacional utilizou da retórica liberal, entretanto, tinha militância em grupos autoritários.

atenção: a participação das mulheres, a diminuição da idade para 18 anos e a permanência da restrição aos analfabetos:

Art. 108 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei. Parágrafo único - Não se podem alistar eleitores: a) os que não saibam ler e escrever; b) as praças-de-pré, salvo os sargentos, do Exército e da Armada e das forças auxiliares do Exército, bem como os alunos das escolas militares de ensino superior e os aspirantes a oficial;

Por fim, a ressalva em relação aos analfabetos permanece na Carta de 37, como podemos observar no **Artigo 117** – “São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de dezoito anos, que se alistarem na forma da lei. Parágrafo único - Não podem alistar-se eleitores: a) os analfabetos; [...]”. Contudo, tal embargo exigia uma nova postura do Estado frente ao problema do analfabetismo, e conseqüentemente, com a educação.

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), tornou-se ditador através de um golpe militar. Parafraseando Guirraldelli Junior (2008): “Vargas denominou o novo regime de “Estado novo”. Ganhamos então uma outra Constituição, feita por um homem só, Francisco Campos.” (p. 77)

No campo da política educacional, o “Estado Novo” pode ser apresentado por uma série de leis definidas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema – as chamadas Leis Orgânicas do Ensino – que trabalharemos no próximo capítulo.

Ao contrário da Carta de 1934, produzida pela Assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal, que teríamos todos que aceitar. Além do mais, a Carta de 1937 inverteu as tendências democráticas da Carta de 1934.

A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado

como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a 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. (Guiraldelli Junior, 2008, p. 78)

O artigo 130, por exemplo, forneceu indícios de que o “Estado Novo” não deveria carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Ao contrário, deixou transparecer a intenção seguinte: “[...] os mais ricos, diretamente, é que poderiam, ou até deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública paga e donativo obrigatório através da “caixa escolar”.” (Guiraldelli Junior, 2008, p. 79). Segundo Vieira 2002:

Fica bastante claro aqui que a educação pública é concebida como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. A velha idéia do preconceito contra o ensino público, antes denunciada, permanece arraigada no pensamento do legislador. (p. 177)

Em outras palavras, o Estado não tinha interesse 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, e talvez aprofundar, 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 quisesse insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as “caixas escolares”. Para Vieira (2002): “A idéia de gratuidade firmada na Constituição de 1934 contrapõe-se, no texto de 1937, uma concepção estreita e empobrecida”. Embora se estabeleça que “o ensino primário é obrigatório e gratuito” (CF. Art. 130)

Também as omissões da Carta de 1937 revelam o espírito do “Estado Novo”. 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.

Em resumo, por um lado, no campo da educacional, é ampliada a competência da União para, não apenas “traçar as diretrizes”, mas: fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. O que reflete a mentalidade dominante do autoritarismo do Estado Novo. Por outro lado, o Estado se isenta da responsabilidade de subsidiar o processo educativo.

2. A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO

2.1. O Estado Novo – Uma Breve abordagem

De acordo com a Constituição de 1934, Vargas foi eleito indiretamente presidente da República e deveria governar até 1938. Como salienta Fausto: “[...] pelo voto indireto da Assembléia Nacional Constituinte, [...] foi eleito presidente da República, devendo exercer o mandato até 3 de maio de 1938” (2009, p. 352). Todavia, o cenário político brasileiro também refletia parte da nova configuração mundial, em outras palavras, não estava isento de influências externas. Vejamos.

A conjuntura mundial configurava-se da seguinte maneira: A URSS conhecia a ditadura comunista de Stálin e mostrava sucesso em seu modelo econômico, pois além da economia planejada, não foi abalada pela Crise de 29 norte-americana; Na Alemanha o nazismo tomava o poder e na Itália o fascismo, implantando ditaduras; Na Espanha, a luta entre comunista e fascistas era intensa (resultando na Guerra Civil Espanhola). E no Brasil?

As divergências foram canalizadas por duas instituições políticas. De um lado, a Ação Integralista Brasileira (AIB) de caráter fascista. Criada por Plínio Salgado e formada pelas classes médias urbanas, a elite militar, etc. Uma de suas principais características era o anticomunista. Por outro lado, caminhando em força contrária, encontramos a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Criada em 1935, era formada por sindicalistas, socialistas, comunistas e grupos populares. Tinha como presidente de honra: *Luís Carlos Prestes*.

Do ponto de vista político, Vargas soube aproveitar esse choque de forças contrárias em benefício próprio. Dessa forma, podemos salientar a chamada *A Intentona Comunista (1935)*. Também conhecida como Revolta Vermelha de 35 e 'Levante Comunista. Foi uma tentativa de golpe contra o

governo de Getúlio Vargas realizado pela ANL com apoio do Partido Comunista Brasileiro.⁷

O levante eclodiu em pontos esparsos do território nacional. 23 e 25 de novembro em Natal; 25 de novembro em Recife; 27 de novembro no Rio de Janeiro. Fora de Natal, onde chegou a ser instalado um governo revolucionário provisório, o levante seguiu o padrão de um golpe militar clássico, limitando-se a ataques de militares rebeldes a quartéis.

Uma vez reprimido e derrotado, o movimento foi submetido a intensa desmoralização- a começar pelo nome pejorativo e desqualificante que recebeu ("Intentona", ou "intento louco") – A repressão ao movimento permitiu que o Congresso Nacional decretasse o Estado de Guerra, o que preparou o caminho para que Getúlio Vargas decretasse o *Estado Novo* (1937), reforçado pelo chamado Plano Cohen⁸ (1937).

Conforme o exposto, eleito em 1934, Vargas terminaria seu mandato em 1938. Todavia, os acontecimentos políticos criaram um ambiente propício para um “outro golpe de Estado”. Como consequência, Vargas outorga a Nova Constituição, nascia assim o *Estado Novo* em 1937. A partir dessa mudança, destacaremos alguns traços históricos característicos do Estado Novo para, desse modo, compreender as reformas educacionais do período.

No que tange a política econômica e social podemos salientar uma nova prática de valorização do café. Ênfase no processo de industrialização e prática do *populismo*⁹ (em síntese, pode ser definido como a política estatal de

⁷ O que teria influenciado a Internacional Comunista, controlada pelos russos, a embarcar na aventura de novembro de 1935. Ela foi alimentada pelas informações “fantasiosas” dos comunistas brasileiros, dando conta da existência de um clima pré-revolucionário no Brasil. Além do mais, a influência dos métodos tenentistas pesou também na decisão

⁸ Plano Cohen (1937) documento forjado pela ala governista, atribuído ao Partido Comunista, consistia na proposta de assassinato de centenas de políticos brasileiros e da subversão da ordem institucional.

⁹ - Uma prática comum ao momento foi o *peleguismo*, isto é, a política de “amaciamento” das massas sindicalizadas pelos “pelegos”.

controle das classes trabalhadoras urbanas). Vale ressaltar, que o trabalhador rural não foi beneficiado.

A classe operária, no caso as massa urbanas, receberam um novo tratamento. Até então, a questão social continuava como caso de polícia. E é nesse momento, que encontramos a concessão de Leis Trabalhistas (o ponto mais alto foi a instituição do salário mínimo em 1940). A política trabalhista pode ser sintetizada na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT).

A partir de 37, houve uma radicalização da ditadura. A Constituição de 1937, por exemplo, suprimia a autonomia dos estados e deu ao Governo o poder de dissolver o Congresso Nacional. Além do mais, facultava o controle sobre as Forças Armadas e os poderes Executivo, Judiciário e Legislativo. É interessante ressaltar a criação, em 1938, do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Tal órgão tinha por finalidade dar ao Estado um aparato burocrático racionalizador da administração pública. Em outras palavras, tinha a função de pôr fim ao "caráter político do recrutamento do funcionalismo público", partindo da premissa da neutralidade do serviço e do servidor público.¹⁰

Entretanto, buscando fazer uma leitura mais abrangente da respectiva experiência histórica brasileira, devemos enfatizar que: [...] o homem transmite sua experiências e visões de mundo utilizando a comunicação, estabelecendo-se uma íntima identidade entre linguagem, experiência e realidade, que é a base do imaginário e do conhecimento humano (COSTA, 2005, p. 13) Dessa forma, os grupos que assumiram o poder no pós – 30, de algum modo, percebiam a necessidade de re-criar o sentido de algumas experiências sociais. Pois para a manutenção do poder, os atos de violência não são suficientes, faz – se necessário, criar um mecanismo de dominação que implique em aceitação por parte do dominado.

¹⁰ Com o DASP, generalizou-se o sistema de mérito, isto é, o recrutamento passou a ser feito mediante a avaliação da capacidade, através de concursos e provas de habilitação.

Na tentativa de formação desse novo imaginário social, o governo Vargas esteve atento a dois importantes instrumentos de formação de identidades sociais e de dominação: a) A propaganda (desse modo, percebe-se a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP) e do programa radiofônico Hora do Brasil; b) A Educação: característico desse momento é a redefinição do papel da escola, que ter um duplo objetivo: preparar profissionais competentes e formar “cidadãos conscientes”.

Logo, somente a partir de uma análise da conjuntura brasileira em meados dos anos 30, é que poderemos explicitar com mais cautela a chamada Reforma Capanema que destacaremos a seguir.

2.2. A Reforma Capanema

Em 26 de julho de 1934, dez dias após a eleição de Vargas para a presidência da República pela Constituinte, Capanema foi efetivamente nomeado para a pasta da Educação e Saúde Pública. Uma vez no cargo, o ministro deu andamento à reorganização do ministério iniciada por seu antecessor, Washington Pires, com vistas ao aparelhamento do órgão para as responsabilidades decorrentes de sua criação em 1930.

Em 1935, sua gestão caracterizou-se principalmente pelo início dos estudos visando à criação da Universidade do Brasil e à construção do edifício-sede do ministério no Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, Capanema não permaneceu alheio ao grande debate travado, nos meios culturais e políticos do país.

Sobre o sentido e a orientação do sistema educacional brasileiro. Destaquemos tal querela. De uma lado, **o movimento escolanosvista**, formados pelos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que defendiam uma educação igualitária sob a responsabilidade do Estado. Por outro lado, **o movimento católico** liderado por Alceu Amoroso Lima, propugnando o ensino religioso e livre da tutela do Estado. Talvez entre as duas forças, Capanema jamais se decide de maneira totalmente explícita, mas o peso da influência de Alceu é, sem dúvida, o predominante como veremos a seguir.

Após o golpe de 10 de novembro de 1937 que instituiu o Estado Novo e a Constituição de 1937, da qual Capanema foi um dos signatários, a ação do Ministério da Educação e Saúde foi marcada pelo caráter fortemente centralizador e autoritário do novo regime. O ministério transformou-se durante o período estado-novista no organismo central de controle e fiscalização da educação.

A educação deveria constituir-se num dos "instrumentos" do Estado e reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas que formaram a base ideológica da Nação e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado. Dentro da atmosfera de nacionalismo que presidiu a concepção do novo regime, podemos compreender como salienta Schwartzan:

Os tempos de reforma ocorriam simultaneamente aos da ação, mas consistiam, basicamente, na elaboração de um grande painel de normas, regulamentos e projetos para a reformulação total do sistema educacional do país. Era aqui, mais do que em qualquer outra área, que o pacto do Ministério da Educação com a igreja se revela com toda a sua força. (2000, p. 189).

É a partir destas premissas que o novo ministro inicia a elaboração de seus planos de reforma do sistema educacional do país.

2.2.1. O Plano Nacional de Educação

Em 1936, Capanema distribuiu extenso e minucioso questionário buscando a colaboração de professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, e políticos para a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Ainda na leitura de Schwartzan:

O interesse suscitado pelo questionário confirma sua oportunidade. A Igreja Católica imediatamente se mobiliza. A confederação Católica de Educação inicia uma série de conferências com o objetivo de apresentar um documento único com o ponto de vista católico. A revista A Defesa Nacional faz uma chamada à corporação militar para formular um documento a ser enviado ao Estado-Maior do Exército, expressando a opinião militar sobre o plano. Sugere para tanto que o questionário seja respondido por todos os militares, naquilo que mais de perto interessasse ao Exército. Intelectuais de destaque também recebem o questionário, mandam suas respostas ao ministro e participam de conferências públicas cujos resultados são posteriormente reproduzidos pela imprensa. (2000, p.193)

O questionário reavivaria o debate em torno do monopólio oficial do ensino, da escola secundária única, do ensino religioso, do espírito da Constituição de 34, da finalidade da educação. Em seu conjunto parecia preocupar-se menos em traçar as diretrizes gerais para a educação, como estava previsto pela Constituição, e muito mais em definir condições e procedimentos que permitissem à União o total controle, fiscalização e direção da ação educacional em todo o país.

Parecia pretender definir não as diretrizes gerais para a educação, mas um código, no sentido jurídico do termo. As primeiras perguntas indagavam sobre definição, compreensão e duração do Plano Nacional de Educação, e dos princípios que deveriam orientá-lo. Indagavam sobre o papel dos principais agentes educacionais, âmbito da sua competência e limites do plano. (Schwartzan, 2000, p.194)

Muitos dos representantes da Escola Nova, por exemplo, apoiavam enfaticamente as pretensões de centralização e controle governamental da educação, em nome da democratização do ensino, da cultura e da igualdade social. O ministério, talvez refletindo a política do momento, parecesse preocupado, principalmente, em montar sua máquina burocrática, que lhe permitisse centralizar, coordenar e controlar a educação em todo o território nacional.

Por vezes interpretada como “um belo gesto” a iniciativa do plano foi cercada de algum descrédito. A própria idéia, implícita no questionário, de através do plano proceder-se à definição de um modelo único de educação para todo o país foi questionada: “Para alguns, um plano como aquele só teria sentido se fosse o caso de se estar pretendendo a construção de um tipo humano específico, “estandardizado”, a serviço do Estado.” (Schwartzan, 2000, p.197). Ressaltemos então os resultados.

Definido como código, conjunto de princípios e normas, o Plano Nacional de Educação saiu na medida da encomenda do questionário. Em maio de 1937, O conselho Nacional de Educação encaminha a Capanema o texto final

do plano, que é enviado pelo presidente ao Congresso para aprovação. A primeira parte:

[...] definia o que era o plano (um “código da educação nacional” destinado a servir de base ao funcionamento de instituições educativas escolares e extra-escolares, públicas e privadas, em todo o país), definia os princípios gerais da educação nacional, regulamentava a liberdade de cátedra, o ensino da religião, da educação moral e cívica, a educação física. (Schwartzan, 2000, p.198)

Vale ressaltar, que a educação moral e cívica era objeto de regulamentação minuciosa. Ela deveria ser ministrada obrigatoriamente em todos os ramos do ensino, sendo que no curso secundário seria uma atribuição do professor de história do Brasil.

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação, embrião do atual Conselho Federal de Educação, fora criado pelo Decreto nº19.850, de 11 de abril de 1931, como órgão consultivo do ministro. Pouco a pouco, no entanto, foi adquirindo funções legislativas e de controle minucioso do sistema educacional, que o plano procurava preservar e ampliar.

Mais especificamente o Conselho reserva para si atribuições de reconhecimento federal de instituições de ensino, aprovação de estatutos dessas instituições, indicação de membros externos de bancas de concurso de professores, participação na contratação e renovação de contratos de professores em instituições superiores, distribuição de recursos para a pesquisa, e assim por diante. Em outras palavras, o Conselho seria, de fato, o próprio Ministério da Educação, com atribuições ampliadas. (Schwartzan, 2000, p.200)

A Segunda parte do plano tratava dos “institutos educativos” e aí se desenhava o grande mapa segundo o qual a educação nacional deveria ser organizada. Haveria um ensino comum, “anterior a qualquer especialização”, e que iria do pré-primário ao secundário.

Segundo o plano, o ensino pré-primário seria uma atribuição da família e de escolas privadas, com participação eventual dos poderes públicos, voltado principalmente para crianças pobres ou cujas mães tenham que trabalhar.

Durante a década de 20, a mão de obra feminina havia superado a masculina. E quanto ao ensino primário? Esse: "[...] ficava como atribuição dos estados, havendo possibilidades de diferentes padrões em diferentes estados." (Schwartzan, 2000, p.200)

O plano ainda mantinha, para o ensino secundário, a divisão de dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois, que vinham da reforma de Francisco Campos. Sua preocupação era com "o desenvolvimento harmônico da personalidade física, intelectual e moral por meio da cultura geral autônoma". Em linhas gerais:

Os cursos secundários deveriam ser ministrados por professores catedráticos, escolhidos por concursos rigorosos de títulos e provas, havendo a previsão de que, uma vez funcionando por cinco anos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seu título fosse obrigatório para o ensino secundário (Schwartzan , 2000, p.201)

Um outro aspecto interessante do Plano que revela a divisão social do trabalho durante o Estado Novo foi a sistematização da preparação profissional das mulheres. Usando de um vocabulário específico, mesmo quando o objetivo do curso era, como no caso das escolas industriais para mulheres, prepará-las "para o trabalho na indústria dentro ou fora do lar", este ensino era nomeado e chamado de doméstico. Para Schwartzan (2000): "O "doméstico" é claramente usado em substituição a "profissional"" (p.202)

Havia também a previsão de escolas normais domésticas, urbanas e agrícolas, que formariam as professoras para o ensino doméstico, e deveriam ter curso secundário ou ter seguido a escola doméstica em suas diversas modalidades. A grande alternativa educacional para as mulheres era, porém, o ensino normal, para a formação de professoras primárias, e que era administrado pelos estados.

O plano previa, na seção sobre o ensino primário, a padronização e equivalência nacional dos diplomas emitidos pelos institutos de educação, mas não havia nenhuma previsão de que ele desse

acesso as universidades, cujo único caminho era o ensino secundário comum. (Schwartzan, 2000, p.203)

Assim como na Reforma Francisco Campos, no Plano Nacional de Educação elaborado durante a administração Capanema, o ensino superior recebeu mais espaço do que os demais níveis de ensino: “[...] cobrindo 40 páginas e 195 artigos.” (Schwartzan, 2000, p.203)

As últimas partes do plano, bastante curtas, tratavam do ensino livre, do regime escolar, do regime financeiro e das disposições gerais e transitórias. O ensino é definido como “[...] livre em todos os seus graus e ramos, observadas as prescrições” (Schwartzan, 2000, p. 203). Logo a seguir, uma série de condições bastante específicas para o reconhecimento oficial do ensino secundário e superior.

No concernente ao financiamento da educação, a parte sobre o regime financeiro previa que 10% dos recursos da União e dos municípios, e 20% dos recursos dos estados e do Distrito Federal, deveriam ser aplicados em educação. Todavia, expomos o Plano, e esse necessitava de aprovação.

“A proposta de “votação em globo” do plano é objeto de análise de uma comissão especial da Câmara de Deputados, que tem como parecerista o deputado Raul Bittencourt. Para ele, esta proposta do governo era inadmissível. O plano descia a minúcias que deveriam ser objeto de legislação específica, tentava dar soluções imediatas a profundas controvérsias doutrinárias, invadia áreas de jurisdição dos estados, ia contra os princípios da própria Constituição” (Schwartzan, 2000, p.204)

Todavia, após 37, o ministério ficaria livre para realizar o que bem entendesse, ou o que pudesse. O projeto da “universidade padrão”, a implantação do ensino industrial e, principalmente, a reforma do ensino secundário de 1942 seriam as principais tentativas de levar a cabo as grandes idéias do plano. É nelas que se encontra com a realidade, mostrando os verdadeiros limites e alcances do poder ministerial, graças ao Estado Novo, mas também apesar dele.

2.2.2. As Leis Orgânicas do Ensino

Dessa forma, as reformas concebidas sob a gestão de **Gustavo Capanema** passariam à história como as leis Orgânicas do Ensino, porque têm tal denominação no título, acrescido da área específica a que se destinam. Embora ultrapassem no tempo a obra do Estado Novo, sob sua vigência é que são acionados decretos-leis referentes ao *ensino industrial* (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto – lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), *secundário* (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto – lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942) e *comercial* (Lei Orgânica do Ensino Comercial- Decreto – lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Também durante este período é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – Decreto – lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942).

Após a queda de Vargas, em 1945, seriam apresentadas medidas relativas ao *ensino fundamental* (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto – lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946). Ao *ensino normal* (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto – lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - Decretos – lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946). Segundo Vieira (2002): “Com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares.” (p. 179) Ainda parafraseando a autora, devemos compreender o contexto de elaboração das leis orgânicas a partir dos seguintes dados:

Em 1940, o percentual de analfabetos no país é de 56%. No período 1935-1945, as matrículas do “ensino fundamental comum” passam de 2.413.594 para 3.238.940. No ensino médio, em suas diferentes modalidades, as matrículas correspondem a 202.886 e 465.612, respectivamente, no mesmo período. Os indicadores revelam certo crescimento nesses dois níveis de ensino, foco de atenção da política educacional desse momento. (Vieira, 2002, p. 180)

A partir de então, façamos uma análise mais detalhada dos decretos-leis concebidos sob a gestão Capanema. Mais adiante daremos enfoque a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto – lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946) com enfoque no Estado do Ceará.

Em linhas gerais, se a nova Constituição foi feita em sentido oposto ao do avanço democrático – e isso é claro – acabou sendo em parte atropelada pelas necessidades práticas e históricas da população brasileira, principalmente a necessidade dos pobres. Os pobres tornaram-se uma das bases da política de Vargas.

No campo educacional isso se fez no espaço entre a prática e as regras das Leis Orgânicas do Ensino. Elas de certo modo, moldaram muito mais o ensino posterior ao “Estado Novo” do que propriamente o período da vigência da ditadura. Tal ordenamento legal constituiu-se em uma série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o “Estado Novo” e se completaram após o seu término.

O “Estado Novo” se deu entre 1937 e 1945; as Leis Orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946. Basicamente, as Leis Orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que: [...] ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. (Guiraldelli Junior, 2008, p. 80). Em outras palavras:

- a) Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto – lei nº 4.073;
- b) Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto – lei nº 4.244;
- c) Lei Orgânica do Ensino Comercial- Decreto – lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Também durante este período é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – Decreto – lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942).

Após a queda de Vargas, em 1945, seriam apresentadas medidas relativas ao ensino fundamental e normal

- d) Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto – lei nº 8.529 (1946);

e) Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto – lei nº 8.530 (1946). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - Decretos – lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946).

Em outras palavras, 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 foi composto de quatro modalidades: “Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. [...] Em 1942 entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Industrial; em 1943 a Lei Orgânica do Ensino Comercial; em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Normal saiu em 1946, [...]” (Guirraldelli Junior, 2008, p. 85).

Assim sendo, por uma questão didática dividiremos nossa exposição em dois blocos: **a)** ensino secundário e primário e **b)** o profissionalizante, ou técnico profissional. Em relação a este último, devido a limitação do respectivo trabalho monográfico, faremos apenas uma breve abordagem. Passemos ao primeiro tópico.

Em 1942 era promulgada a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o **decreto-lei n.º 4.244**. Segundo Romanelli (2006) “... a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.” (p.157). Em outras palavras, devido a inflexibilidade, o secundário manteve-se como um preparatório para o ensino superior.

O artigo 22 reestruturava o ensino da seguinte forma: um primeiro ciclo, que se chamava ginásial, e um segundo ciclo, que na reforma Francisco Campos, estivera subdividido em três, passava agora a constituir-se de dois cursos apenas, os quais não apresentavam pelo currículo nenhum caráter de especialização. Ficaram assim constituídos os currículos dos cursos:

1º ciclo – Ginásial, com 4 séries:

| Disciplinas | Séries |
|-------------------------|-------------|
| Português..... | I II III IV |
| Latim..... | I II III IV |
| Francês..... | I II III IV |
| Inglês..... | II III IV |
| Matemática..... | I II III IV |
| Ciências Naturais..... | III IV |
| História Geral..... | I II |
| História do Brasil..... | III IV |
| Geografia Geral..... | I II |
| Geografia Brasil..... | III IV |
| Trabalhos Manuais..... | I II |
| Desenho..... | I II III IV |
| Canto Orfeônico..... | I II III IV |

2º ciclo

a) Curso Clássico – 3 séries

| | |
|-------------------------|----------|
| Português..... | I II III |
| Latim..... | I II III |
| Grego (optativo)..... | I II III |
| Francês..... | optativo |
| Inglês..... | optativo |
| Espanhol | I II |
| Matemática..... | I II III |
| História Geral..... | I II |
| História do Brasil..... | III |
| Geografia Geral..... | I II |
| Geografia Brasil..... | III |
| Física..... | II III |
| Química..... | II III |
| Biologia..... | III |
| Filosofia..... | III |

b) Curso Científico – 3 séries

| | |
|-------------------------|----------|
| Português..... | I II III |
| Francês..... | I II |
| Inglês..... | I II |
| Espanhol | I |
| Matemática..... | I II III |
| Física..... | I II III |
| Química..... | I II III |
| Biologia..... | II III |
| História Geral..... | I II |
| História do Brasil..... | III |
| Geografia Geral..... | I II |
| Geografia Brasil..... | III |
| Desenho..... | II III |
| Filosofia..... | III.” |

(Cf. ROMANELLI, 2006, p.157 e 158)

Fazendo uma análise da grande de conteúdos, acima exposto, era indisfarçável, o caráter de cultura geral e humanística dos currículos, mesmo

no curso chamado científico. Basta ressaltar, a presença das Histórias Geral e do Brasil, além da Filosofia. Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo:

[...] preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das 'individualidades condutoras'. (P. 158)

Ou seja, a formação daqueles "homens" que iriam conduzir a sociedade brasileira. O Governo procurou, na época, criar no ensino um mecanismo capaz de formar 'individualidades condutoras', mecanismo esse fundamental numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. Como salienta Schwartzan:

Capanema insiste em que se compreenda sua concepção do que deveria ser o curso secundário. Atribuindo-lhe a finalidade fundamental de formar a personalidade do adolescente, ele explica: "Formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo". (2000, p.208)

Além do mais, a lei dava continuidade ao processo de seletividade acentuado com a Reforma Francisco Campos: o sistema de provas e exames permanecia praticamente o mesmo, mantendo-se, assim, a tradição de rigidez e seletividade. E a orientação educacional, prevista nos artigos 81 e 82, visava sobretudo à ordem e à disciplina. Ainda de acordo com Schwartzan: "A idéia de uma elite exemplar que guiasse e induzisse por imitação o comportamento das massas já constava do anteprojeto do plano Nacional de Educação. Ela ressurgia, agora, na Exposição de Motivos da nova lei" (2000, p.210)

A Lei Orgânica do Ensino Secundário manteve o forte traço não democrático. E para ratificar o exposto acima Guiraldelli Júnior também destaca as palavras do ministro nas quais, o ensino secundário destinava-se à preparação:

[...] 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 . (Guirraldelli Junior, 2008,p. 84)

A prioridade dada à reforma do ensino secundário no início de 1940 seria uma ocasião propícia para a reafirmação dos princípios mais gerais da concepção educacional do ministério Capanema. Os documentos e anotações datados dessa época revelam cuidadoso trabalho de recuperação das propostas que tinham sido desenvolvidas durante a década anterior. Desse modo:

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; (Schwartzan, 2000, p. 205)

E corroborando com a citação anterior, a Lei Orgânica do Ensino Secundário manteria este entendimento restritivo do que era o ensino secundário, e proibia o uso das denominações “ginásio” e “colégio” aos demais estabelecimentos de nível médio.

Conseqüentemente, sua organização é claro, ficou bem mais distante dos princípios escolanovistas que a organização do ensino primário. O ideário liberal foi sufocado pela ideologia autoritária. 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.” (Guirraldelli, 2008, p. 85)

De todas as áreas do grande plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradora. A principal marca da reforma do ensino nesse nível foi a ênfase posta no ensino humanístico de tipo clássico, em detrimento da formação mais técnica. Portanto:

“A reforma de 1942 consagra a divisão entre o ginásio, agora de quatro anos, e um segundo ciclo de três anos, com a opção entre o clássico e o científico. Ao fim de cada ciclo haveria um “exame de licença”, nos moldes, pelo menos em intenção do baccalaureat francês, que garantiria o padrão nacional de todos os aprovados” (Schwartzan, 2000, p.207)

O ensino secundário deveria ainda estar impregnado daquelas “práticas educativas” ¹¹ que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria. “Esta não era, evidentemente, uma atribuição exclusiva do ensino secundário, já que deveria permear todo o sistema educacional” (Schwartzan, 2000, p.209)

A reforma do secundário vai tentar imprimir um outro traço na prática social brasileira, que é o hábito da “passagem” pela escola como podemos destacar abaixo:

O que se pretendia era menos acabar com o ensino livre do que, definitivamente, com o estudo livre. A ninguém mais seria permitido estudar o que quisesse, como quisesse e onde quisesse, para a uma determinada época submeter-se aos exames oficiais – os preparatórios e através destes habilitar-se aos estudos superiores. Não. Era preciso criar o hábito social da passagem pela escola. (Schwartzan, 2000, p.211)

Podemos concluir, sinteticamente, que o decreto – lei 4.244 refletia o momento político pelo qual passava a sociedade brasileira em pleno Estado Novo, vivendo, portanto, um regime autoritário e populista. Mas, o que é importante, não refletia o momento econômico:

“[...] pois, como bem observa Maria Tetis Nunes, ‘no instante em que a siderurgia nacional dava sua grande arrancada inicial em Volta Redonda, surgiam uma reforma que atribuía ao ensino secundário as finalidades, assinaladas no artigo 1º do capítulo 1 do Decreto – Lei 4.244’ destinado, entre outras coisas, a promover a consciência humanística e dar preparação intelectual geral.” (Romanelli, 2006, p. 159)

¹¹ Uma outra questão que preocupava era a educação da mulher. O ministro ainda insistia, em 1937, na diferenciação rígida dos papéis sociais dos dois sexos, e conseqüentemente em sua separação dentro do sistema educacional.

Passemos então para o exame da Lei Orgânica do Ensino Primário – **Decreto – lei nº 8.529** (1946). Tal decreto-lei foi promulgado logo depois da queda de Getúlio Vargas e, portanto, após a mudança de regime. A volta à normalidade democrática vai ser sentida através desse decreto-lei, que : “[...] já revelava certo grau de abertura e nenhum sinal da influência fascista que se podia perceber através da Lei Orgânica do Ensino Secundário.” (Romanelli, 2006, p.159 - 160). Conforme ratifica Guirraldelli Junior:

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 elitistas que vigoraram no governo e na sociedade durante aos primeiros anos do “Estado Novo”. (2008, p. 83)

O ensino primário até então, como veremos a adiante, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas do ensino ligados à administração dos Estados. Portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar. Na leitura de Romanelli (2006): “[...], enfim, o Governo Central cuidava de traçar diretrizes para o ensino primário, para todo o país. Como as leis anteriores, esse decreto-lei também foi chamado Lei Orgânica do Ensino Primário.” (p.160)

Ele aparecia num momento de crise política, gerada pela substituição do regime que implantara o Estado Novo por um regime de volta à normalidade democrática. Vargas havia saído da presidência, mas não do cenário político. E nessa conjuntura, talvez fosse por isso que o espírito desse decreto-lei se revelou algo diferente daquele que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Os artigos de 2 a 9 deram estrutura ao ensino primário, a partir de então. Ficou subdividido em duas categorias: a) *o ensino primário fundamental*, por sua vez, ainda dividido em primário elementar, de 4 anos de duração, e primário complementar, de um ano apenas, destinados a crianças de 7 a 12 anos; e b) *o ensino primário supletivo*, de 2 anos, destinado à educação de

adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada. O currículo para os cursos ficou assim estruturado:

1. Curso primário elementar:

- I – Leitura e linguagem oral e escrita;
- II – Iniciação à Matemática;
- III – Geografia e História do Brasil;
- IV – Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho;
- V – Desenho e Trabalhos Manuais;
- VI – Canto Orfeônico;
- VII – Educação Física.

2. Curso primário complementar: Ao currículo anterior, a lei acrescentou, para esse curso, noções de Geografia Geral e História das Américas e Ciências Naturais e Higiene.

3. Curso primário supletivo

- I – Leitura e linguagem oral e escrita;
- II – Aritmética e Geometria;
- III – Geografia e História do Brasil;
- IV – Ciências Naturais e Higiene;
- V – Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar);
- VI – Desenho;
- VII – Economia Doméstica e Puericultura, só para os alunos do sexo feminino.” (Romanelli, 2006, p.160 -161)

Podemos destacar um revigoramento da influência do movimento renovador e dos princípios estabelecidos no ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ de 1932. Essa observação se faz no contexto da: “[...] presença dos artigos 39 e 41, que instituíram a gratuidade e a obrigatoriedade, e, ainda, pela descentralização estabelecida nos termos dos artigos 24 e 25, três das grandes reivindicações dos ‘pioneiros’.” (Romanelli, 2006, p.161)

Em síntese, o ensino primário fundamental acabou, de fato, por resumir-se no ensino primário elementar, por falta de condições objetivas de funcionamento do ensino complementar, e a expansão da demanda social de educação, acentuadamente maior do que a oferta. Para Romanelli tal situação: “[...] acabou por tornar letra morta os dispositivos legais que regulamentavam a formação do corpo docente e o preenchimento de cargos no magistério primário. (2006, p. 163). Em outras palavras, a necessidade de “alfabetização”, ou instrução social acabou por ditar as condições reais do exercício docente.

No começo da explanação destaquei que, por uma questão didática dividiria a exposição em dois blocos: a) ensino secundário e primário e b) o profissionalizante, ou técnico profissional. Passemos então ao segundo. Em linhas gerais, o sistema de ensino profissionalizante instituído pelo Ministro Gustavo Capanema não atendeu aos interesses “imediatistas” da industrialização crescente. Logo, segundo Guirraldelli:

[...] 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. (2008, p. 85)

As Leis Orgânicas que estruturaram o ensino técnico-profissional durante o período começaram a ser promulgadas em 1942. Como destacadas anteriormente, elas foram decretadas de forma gradativa: a) Em 30 de janeiro de 1942, o decreto-lei n.º 4.073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) em 28 de dezembro de 1943, saía a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo decreto-lei n.º 6.141; c) e, em 20 de agosto de 1946, findo, portanto, o Estado Novo, saía o decreto-lei n.º 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esses três decretos-lei organizavam o ensino técnico profissional nas três áreas da economia, de forma que ele contivesse dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 e 4 anos. Segundo Romanelli:

Este é o aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente. (2006, p.155)

Vale ressaltar, que a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de

produtos industrializados. Isso suscitava um duplo problema para o Estado: de um lado, ter de satisfazer as necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional (“a substituição de importações”) – o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso absorver mais mão-de-obra qualificada – e, de outro lado, já não poder contar com a importação desta, pelo menos no mesmo ritmo em que ela se processava. Como salienta Romanelli (2006): “Daí o recurso para o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal. Esse recurso terá seu desdobramento com a criação do SENAI, [...]” (p.155), como foi salientado anteriormente.

Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico profissional, algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade¹² traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico.

Outro aspecto lamentável dessa falta de flexibilidade manifestava-se nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente. (Romanelli, 2006, p.156)

Em outras palavras, o Estado impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam menos e se dirigir ao mercado de trabalho mais rapidamente. Essa foi uma política social que ficou conhecida como típica do populismo, em especial de Getúlio Vargas e depois de sua morte, de seus herdeiros públicos.

O período histórico do “Estado Novo” forjou algumas entidades que, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país . Foi nesse período que criamos o Instituto Nacional

¹² Os exames de admissão para o 1º ciclo são outro aspecto criticável dessa legislação, pois revela a oficialização da seletividade.

de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ainda enfatizando Romanelli (2006): “A criação dessas instituições e a decretação da Reforma Capanema esboçaram o que se poderia chamar de sistema educacional para o nosso país, até então inexistente.” (p. 80)

Todavia, 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. Para as elites, o caminho escolar era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Os setores mais pobres da população, por sua vez, caso 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. Conforme Guirraldelli Junior:

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 mediação do Governo. (2008, p. 83)

Em suma, independentemente do conservadorismo ou dos possíveis avanços que se possa encontrar na atuação legislativa de Capanema, sua notabilidade e relevância se deram pelo seu caráter pioneiramente sistematizador do ensino nacional. Enfim, criou-se um sistema. E daí por diante quase tudo o que se fez foi em torno do esqueleto imposto por Capanema, indo contra tal esqueleto ou a favor, tentando modificá-lo ou derrubá-lo.

2.3. O Ensino Primário no Brasil: Da Colônia a Primeira República

A escola primária, que já foi chamada elementar ou de primeiras letras é, na atualidade, considerada a base sobre a qual se erguem os demais graus de ensino que constituem a estrutura da educação escolarizada. Contudo, esta lógica do processo educativo, não teve a mesma coerência do ponto de vista histórico.

A escola primária no Brasil muito tardiamente foi objeto de atenção das políticas educacionais. Provavelmente devido, ao sentido da colonização no Brasil. A educação formal começou a ser construída pelo ensino superior e secundário, enquanto o ensino elementar era função da família, basicamente até a República.

Tentaremos fazer uma breve abordagem de como o ensino primário se configurou na história do Brasil, especificamente, até o período da Primeira República (1889-1930). No terceiro capítulo, destacaremos sua formatação após a Reforma Capanema. Do ponto de vista histórico é necessário percebê-lo no contexto em que se produz e é produzido. Para explicitar a lógica desse processo é preciso compreender a função específica do ensino primário, de acordo com as necessidades sociais que visava atender. Em outras palavras, sua funcionalidade social

No sentido exposto, o objetivo desta parte do trabalho, é historicizar a organização do ensino primário, dos jesuítas até meados dos anos 30. Para este intento percorreremos a legislação que, em cada período histórico, definiu como as diretrizes de organização do ensino primário. Passemos para o primeiro momento o Brasil Colônia.

Qual o sentido da escola elementar para o processo de colonização? No bojo de uma economia agroexportadora, três elementos foram essenciais para

garantir a máxima rentabilidade da burguesia mercantil e dos grupos que no Brasil se fixavam: uma economia agrária, latifundiária e escravista.

Conseqüentemente, a educação escolarizada elementar não fazia sentido aos que estavam designados ao trabalho e à exploração da burguesia metropolitana. Contudo, a instrução logo foi percebida como necessária à camada dirigente, que tinha o papel de servir de articulação entre os interesses de Portugal e as atividades coloniais. Segundo Guiraldelli Junior (2008)

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Côrte para o Brasil (1808-1821). (p.24)

Todavia, a educação jesuítica, pode ser compreendida em dois períodos distintos: o primeiro idealizado por Nóbrega, corresponde aos chamados “tempos heróicos” (1549-1570), teve por objetivo a busca de uma unidade espiritual e escolar entre mamelucos, índios e filhos de colonos brancos, com vistas à futura unidade política da nação; o segundo, após a morte de Nóbrega, é decorrente da filosofia da educação das autoridades jesuíticas de Portugal, destinada exclusivamente às elites. A partir de então seguiremos esse trâmite explicativo.

Vale ressaltar, que nos 30 primeiros anos do século XVI o Brasil ainda não era prioridade para a Coroa Portuguesa. Estes ainda enriqueciam com o comércio com as índias. Entretanto, a ascensão de outros Estados Nacionais como Espanha, França e Inglaterra, de certa forma, forçou uma re-avaliação portuguesa nas terras do “além – mar”.

O medo de perder as possessões das índias ocidentais, fez com que a Coroa portuguesa enviasse expedições guarda- costas ao Brasil (como a de Cristovam Jacques) e as de colonização (a Armada de Martim Afonso e Sousa). Aproximadamente, em 1532, devido ao “fracasso” das mesmas, foi

implantado o Sistema de Capitânicas Hereditárias. Todavia, essas fracassaram. Nesse contexto, a opção portuguesa foi a criação do Governo Geral. É aqui que encontramos um dos pontos de partida de nossa exposição:

A educação brasileira teve seu início propriamente dito com o fim do regime de capitânicas. O Brasil ficou sob o regime de capitânicas hereditárias entre 1532 e 1549. Tal regime terminou quando D. João III criou o Governo Geral. Na primeira administração deste, com Tomé de Souza, aportaram aqui o Padre Manoel da Nóbrega e dois outros jesuítas. (GUIRRALDELLI, 2008, p.24)

A escola elementar com os jesuítas teve como objetivo primeiro a catequese, que foi fundamental no processo de colonização. “Colonizar”, em sentido mais amplo, além do espaço, significou colonizar as consciências, sedimentar a visão do colonizador e de suas idéias.

Com **Nóbrega**, o currículo básico da escola elementar constituía-se do ensino da doutrina cristã, dos “bons costumes” (portugueses) e das primeiras letras. O ponto de partida era o ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que o evangelizador aprendia a língua tupi, que acabou sendo matéria do currículo educacional jesuíta, como o veículo mais eficaz de comunicação com o nativo. Para Guirraldelli Junior (2008): “Seu trabalho como educador foi de incrível pioneirismo. Instituiu a instrução e a catequese dos indígenas. Mais tarde, outros grupos de jesuítas chegaram ao Brasil e se integraram aos seus projetos educativos.” (p.25).

O conteúdo da catequese se constituía basicamente: da doutrina cristã, seus dogmas, seus princípios morais e sua espiritualidade. O objetivo era uma sistemática e intensiva imposição, ao elemento nativo, dos valores espirituais, morais e culturais da civilização ocidental e cristã, a fim de que o projeto colonizador pudesse lançar raízes profundas no solo colonizado. Desse modo: “Aos jesuítas coube, praticamente, o monopólio do ensino escolar no Brasil durante um tempo estável.” (Guirraldelli Junior, 2008, p.25)

Em outras palavras, o plano de estudos de Nóbrega continha o ensino de português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”-isso como patamar básico. O recurso catequético, de que lançou mão o jesuíta, foi fundamental para a ação mercantil, que buscava subjugar, conformar e, não, fazer crer. Em suma, a catequese foi um dos principais instrumentos de colonização, não como necessariamente uma força aliada, mas como instrumento de ajustamento cultural para atingir os objetivos mercantis do estamento dominante.

Dessa forma, a escola elementar, então, estendida aos índios e aos filhos dos colonos, tinha um objetivo prático a cumprir. Essa prática escolar se constituiu num instrumento para impor e preservar a “cultura transplantada”, além do interesse dos jesuítas de formar adeptos ao catolicismo, que teve suas bases abaladas com a Reforma Protestante.

Após a morte de Nóbrega, inicia a segunda fase da educação jesuítica que passa a destinar-se exclusivamente à formação das elites para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política na Colônia. Era necessário formar missionários, formar quadros para o empreendimento colonial e do Estado e, ainda, educar as classes dominantes. As normas que conduziam a ação pedagógica jesuítica eram padronizadas através da *Ratio Studiorum*¹³, publicada oficialmente em 1599. Na leitura de Guirraldelli Junior (2008): “A pedagogia aplicada nesses colégios evoluiu do plano de Nóbrega para a adoção do sistema do *Ratio Studioirum*, o plano de estudos da Companhia de Jesus.” (p. 25) Dessa forma:

A experiência pedagógica dos jesuítas sintetizou-se em um conjunto de normas e estratégias chamado de *Ratio Studiorum* (Ordem dos

¹³ **Ratio Studiorum** é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. A *Ratio* (pronuncia-se *rácio*) surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão missionária. Em outras palavras, constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica e recomendava que o professor nunca se afastasse em matéria filosófica de Aristóteles, e teológica de Santo Tomás de Aquino.

Estudos). O objetivo dessa ordem era o de “formação integral do homem cristão”, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo. (Idem, p. 25)

Para atingir tais objetivos, o curso elementar era oferecido na família e reforçado nos colégios, para os filhos das classes privilegiadas, não havendo interesse na educação das camadas populares, muito menos de nativos e negros. A ênfase maior da educação jesuítica estava no curso de humanidades, acessíveis e destinados à minoria que, por não precisar produzir os meios materiais para a sobrevivência, dedicava-se ao cultivo do espírito, através de uma educação humanista. Entretanto, na prática: “Sob os jesuítas, [...], o que ocorreu foi que o ensino das primeiras letras ficou sob o encargo das famílias, na sua maior parte.” (Guirraldelli Junior, 2008, p. 26)

Passemos agora para um *terceiro momento* do Brasil Colônia. A história do período colonial é também história de Portugal, e nesse contexto, vamos ressaltar uma mudança de perspectivas. Durante o reinado de D. José I encontramos o marquês de Pombal que procurou implementar as seguintes metas: a) fortalecer o poder do Rei; b) modernizar o Estado e c) tirar Portugal da dependência inglesa, que se alastrava desde a Restauração (1640)

Dentre Atitudes de Pombal: combateu os privilégios da nobreza em Portugal; criou as Companhias Privilegiadas de Comércio para dinamizar as atividades mercantis; e por fim, expulsou os jesuítas de Portugal e suas colônias (uma delas o Brasil). A educação que era exercida pelos jesuítas, passou a ser ministrada pelo Estado. Logo: “Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e Brasil a mão-de-obra para o ensino começou a ser alterada.” (Guirraldelli, 2008, p. 27)

Com a **expulsão em 1759 dos jesuítas**, de Portugal e do Brasil, a escola que servia aos interesses da fé foi substituída pela escola útil aos fins do Estado. As Reformas Pombalinas, ao objetivar a recuperação econômica de Portugal, efetivam ações para a modernização do ensino e da cultura

portuguesa. A educação deveria formar para: o trabalho; o comércio; e a indústria.

Em outras palavras, as políticas pombalinas, no Brasil, incidem na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. Também, o objetivo mercantil da Companhia de Jesus incomodava ao reino português, visto que os jesuítas acumulavam riquezas provenientes do comércio sem nada reverter ao tesouro real, pois eram isentos do pagamento de impostos. Todavia, como se encontrava a estrutura educacional no Brasil antes da expulsão?

Os jesuítas foram expulsos de Portugal e, portanto, de suas colônias, em 1759, tínhamos em nosso país mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as “escolas de ler e escrever”, sob a administração direta dos jesuítas. (Guirraldelli, 2008, p. 26)

O sistema educacional jesuítico foi substituído pela organização de *aulas*¹⁴ *régias*. Criavam-se escolas das diversas matérias (latim, gramática, grego, retórica, etc.), bem como as aulas de primeiras letras. Eram aulas autônomas e isoladas, não havendo um “currículo” no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, conforme a organização dos colégios jesuítas.

A partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal. Apareceram os concursos públicos e as análises da literatura destinada às escolas (isso incluía a censura, pois o Iluminismo português não implicou uma liberalização completa dos autores do movimento). No Brasil, desapareceu o curso de humanidades, ficando em segundo lugar as “aulas régias”. (Guirraldelli Junior, 2008, p. 27)

O *ensino elementar*, no sistema de aulas régias, correspondia às “*aulas de primeiras letras*”, organizando-se em torno do ensino da leitura e escrita para que o aluno, depois, pudesse avançar pelas aulas das demais matérias. O

¹⁴ A palavra “aula” nesse período não deve ser entendida como a de uso corrente na atualidade. Nos atos oficiais, que criaram as aulas régias, a palavra é sinônima de escolas.

objetivo era a preparação para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra ou em outros centros europeus. Todavia, apesar de que: “[...] tais medidas tenham desarticulado o incipiente, mas único, sistema de educação, esse período foi rico na formação de intelectuais importantes em nosso país.” (Guirraldelli, 2008, p.27) Eles continuaram, como antes, a concluir seus estudos na Europa, mas agora sob a influência do Iluminismo. Assim sendo, continuemos nossa exposição no Período Imperial, pois:

Foi com a vinda da Côrte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente. 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 tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Corte. (Idem, p.28)

Após o período Joanino (1808 – 1822), e conseqüentemente, o processo de Independência do Brasil, algumas tentativas de organização no Brasil imperial merecem nossa atenção. Tentaremos expor em três momentos: a) Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827; b) Reforma Couto Ferraz (1854) (decreto n. 1.331 – A/ 17/02/1854) e a; c) Reforma Leôncio de Carvalho (1879)

A primeira lei a tratar da instrução elementar no Brasil Imperial (1822 – 1889), foi o **Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827**. A instrução elementar como tarefa da família, de longa tradição das camadas privilegiadas, dispensava a reivindicação de escolas, visto que o interesse estava na educação de nível secundário como trampolim para o nível superior. Salientando ainda Guirraldelli Junior:

O ensino no Império foi estruturado 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 disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. (2008, p.28)

Dentre as determinações do Decreto Imperial de 1827, é válido destacar o papel da educação feminina: a lei previa que deve limitar-se na instrução da

aritmética, ao ensino das quatro operações, excluindo-se a geometria. Em seu lugar, as mestras deveriam ensinar “prendas domésticas” que servem à economia doméstica. Esta distinção caracteriza os papéis determinados da sociedade da época e o grau de subordinação a que era submetida a mulher que, em sua grande maioria era analfabeta. A pequena parte que recebia educação, no contexto da família, limitava-se ao currículo: as primeiras letras e as prendas domésticas.

Para completar, o Ato Adicional de 1834 legaliza a omissão do poder central, ao designar, como competência das províncias, legislarem sobre a instrução pública. Dessa forma, as províncias passam a ter o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando para o governo central o ensino superior e a organização escolar do município neutro: “Um elemento de destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Seu destino era servir como modelo de instituição do ensino secundário.” (Guirraldelli, 2008, p.29). Logo, as políticas educacionais continuaram voltadas aos interesses de determinados grupos, não sendo a instrução primária e sua democratização objeto de ações efetivas.

O Império só se consolidou realmente em 1850, quando as divisões internas diminuíram e quando a economia cafeeira deu ao país um novo rumo, após a decadência da mineração. 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 orientar e supervisionar o ensino, tanto o público quanto o particular. (Guirraldelli Junior, 2008, p.29)

É nesse bojo de transformações que encontramos a *Reforma Couto Ferraz (1854)* (decreto n. 1.331 – A/ 17/02/1854). Há o reforço da obrigatoriedade do ensino elementar e do princípio da gratuidade, a previsão de criação de classes para adultos, sendo vetado o acesso dos escravos ao ensino público. Neste decreto há um detalhamento do que deveria ser ensinado em cada classe. A instrução primária, inspirada na concepção francesa, é organizada em duas classes: a elementar (1º grau) e a superior (2º grau).

O que se viu na prática foi que a maioria dos dispositivos não foram cumpridos. A classe superior nem saiu do papel, deixando uma lacuna entre os objetivos proclamados e sua concretização. Na verdade, a instrução primária continuou reduzida às aulas de leitura, escrita e cálculo. Em síntese, duas características básicas marcaram o ensino dessa época: “[...] o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica; e era um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças.” (Guirraldelli, 2008, p.29).

Num terceiro momento do Império, destacaremos a *Reforma Leôncio de Carvalho (1879)* através do Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. A atmosfera político – social brasileira estava em ebulição. No que tange a política externa encontramos a Questão Christie, as Guerras Platinas e a Guerra do Paraguai (1864 – 1870). Do ponto de vista econômico, era imperativos a expansão cafeeira, o crescimento das cidades, o desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro e a intensificação da imigração. As crises internas como a Questão Abolicionista, a Questão Religiosa (Maçonaria, Igreja e Estado) e a Questão militar davam prenúncio de mudanças. E quanto a educação?

Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade da educação quando este fosse caminhando de província para província. (Guirraldelli Junior, 2008, p.29).

Como ressaltado no parágrafo acima a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879 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 se 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” (idem, p.30).

Dentre suas determinações podemos destacar: a) liberdade de ensino primário e secundário no município da corte, b) a obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos, e elimina a proibição da freqüência de escravos; c) A lei também previa que não era obrigatória a freqüência às aulas de ensino religioso para os não católicos, devendo estas serem previstas em dias determinados e sempre antes ou depois das aulas das outras disciplinas.

A escola primária continuava organizada em dois graus distintos: primeiro e segundo grau. A matriz curricular adquire características positivistas, em defesa da técnica e do espírito cientificista herdados de Pombal. O segundo grau privilegiava, ainda mais, a técnica através de disciplinas práticas e voltadas para as atividades produtivas.

Em síntese, mesmo frente às reformas que buscaram avançar na organização do currículo do ensino primário, na prática, nunca passou de aulas de leitura, escrita e cálculo, restritas à minoria privilegiada. A distância entre a existência da lei e sua implantação caracterizou as reformas do período. De fato, a realidade econômica e os interesses da burguesia no Império não incluíam a extensão da educação de base à classe trabalhadora, seja a livre ou a escrava. A classe dirigente apenas, em discurso, defendia a instrução popular.

Não obstante, a com Proclamação da República, o projeto de educação acadêmica e aristocrática continuou a prevalecer sobre a educação popular, o que corresponde à realidade e à estrutura de organização da sociedade. A República, em sua primeira fase, caracteriza-se, no contexto socioeconômico-político, pela continuidade dos interesses da elite latifundiária, traduzidos na “política do café-com-leite”. Um bom exemplo foi a problemática da inserção do negro na sociedade:

Efetivamente, a República não foi capaz de promover ações em defesa da ampliação de oportunidades da população negra. A

formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida nesse período permitiu a naturalização das desigualdades raciais que foram, assim, reafirmadas, em um novo ambiente político e jurídico (JACCOUD, 2008, p.52)

Nessa lógica, as oligarquias cafeeiras, ao defenderem um perfil ruralístico para o país, colocam a educação no plano secundário, pois as atividades econômicas na agricultura dispensavam uma formação letrada para a população, e muito menos para a população negra.

No que tange ao ensino primário, por sua vez, a Reforma Benjamin Constante foi única reforma que o atingiu através do **Decreto n. 981** de 8 de novembro de 1890. A partir de então, a escola primária ficou dividida em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos). A escola primária de 1º grau abrangia 3 cursos: o elementar (7 a 9 anos); o médio (9 a 11 anos); e o superior (11 a 13 anos). A escola primária de 2º grau, por sua vez, também foi dividida em três classes.

Em linhas gerais, as intenções do reformador era romper com a tradição humanista clássica, instituindo um currículo de formação científica. Podemos perceber que o currículo proposto por Benjamin Constant era muito semelhante ao plano de Couto Ferraz (1854), com o acréscimo de disciplinas que o tornaram enciclopédico. Também buscou dar um sentido mais nacional aos estudos, especificando que a história e geografia deveriam dar prioridade aos estudos do Brasil.

[...], a disciplina de História fundamentada nos ideais positivistas, passou a ocupar um papel de fundamental importância na propagação dos ideais de patriotismo: preservação da galeria dos heróis nacionais [...] que serviriam para a implantação de um novo regime. (Magalhães Junior, 2000, p. 76)

Vale destacar também que o ensino religioso sofreu seu primeiro golpe, sendo substituído pela instrução moral e cívica, não como um curso distinto, mas como tarefa do mais alto grau e atenção de todos os professores. Com a Constituição de 1891 institui-se o ensino leigo nas escolas públicas.

Todavia, a proposta de Benjamin Constant não encontrou condições objetivas para se concretizar, sendo criticada até mesmo pelos positivistas, pois o modelo pedagógico de Conte não prevê a introdução de estudos científicos nesse nível de ensino.

Frente a todos os entraves de caráter político e pedagógico, praticamente nada, ou pouco, se cumpriu do plano de estudos previsto. Para as elites, as idéias do reformador era uma ameaça à formação da juventude e aos padrões da sociedade aristocrática rural. Na prática, o ensino primário continuou restrito ao ensino da escrita, leitura e cálculo. A tradição do ensino elitista do Império, em que a preocupação era com o ensino secundário e superior, permaneceu.

3. A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO

3.1. Mudanças e permanências da Escola Primária na 1ª República

Os primeiros anos do século XX no Brasil foram de intensas transformações. A república, como forma de governo, estava diante de um conjunto de desafios até então desconhecidos no Brasil Império. Um exemplo, era a inserção do negro na nova teia de relações sociais, pelo menos do ponto de vista jurídico. Podemos ressaltar também a configuração de um sistema de governo que tentará centralizar o aparelho político-administrativo como forma de evitar a desagregação dos Estados à União.

Logo, é nesse contexto de mudanças que destacaremos o papel assumido no seio social, em sentido amplo, pela Escola Primária. Se no campo das administrações estaduais e do Distrito Federal, a estruturação e a reestruturação da administração escolar constitui uma das principais tarefas executadas na década dos vinte, uma outra tarefa tão ou mais importante se propôs: a do combate ao analfabetismo ou a da difusão da escola primária “integral”.

Pode-se mesmo dizer que a montagem de um aparelho administrativo e técnico foi realizada com o propósito de criar as condições necessárias para a perfeita execução desta tarefa: distribuir a escola primária para a massa da população em idade escolar (Nagle, 2001, p.207).

A reforma ***paulista de 1920*** representa um exemplo singular, nesse esforço para dar instrução primária a todos, de acordo com a pregação nacionalista da época. Dessa forma: “[...] em termos práticos, a idéia da universalização das primeiras letras, que passou a ser a questão nuclear do ensino do primeiro grau e do sistema escolar em geral.” (Nagle, 2001, p. 208).

Logo, se não era possível fazer o melhor, devido a precariedade dos recursos orçamentários do Estado, fazia-se necessário atacar “o pior dos males” para o país, cuja solução constitui a base para a solução dos outros.

Assim sendo, encontramos a trincheira contra o analfabetismo. E como se deu tal batalha? Parafraseando Nagle: “[...] através da criação de “um tipo de escola primária, aligeirada e simples.”” (2001, p.208)

Sua conseqüência foi o estabelecimento em dois anos, nas escolas isoladas, reunidas, ou em grupos escolares, o único gratuito, para crianças 9 a 10 anos (respectivamente Arts. 1º, a, 3º e 9º do Decreto nº 3.356). Três foram as principais inovações: a) a idade escolar passa dos sete aos nove anos; b) o período de escolarização primária, obrigatória e gratuita, fica sendo de dois anos; c) e os programas são reduzidos, ou se quiser, concentrados em relação ao das escolas primárias do regime anterior.

O ensino primário básico, de 2 anos, não foi o único instituído no nível primário da escolarização paulista. Ao ensino primário segue o ensino médio – a segunda etapa daquele – a ser ministrado em dois anos nas escolas reunidas e grupos escolares, e a este segue o ensino complementar, com duração de três anos, ministrado em escolas complementares, que são cursos anexos às escolas normais e têm a finalidade de: “[...] preparar alunos que já tiveram feito o curso médio, para, sem solução de continuidade, prosseguirem os seus estudos nas escolas normais, ou nos ginásios” (Nagle, 2001, p. 209).

São essas as principais modificações que se realizam na escola de nível primário paulista. A reforma transforma a escola primária num curso de sete anos, embora os dois primeiros, apenas, sejam gratuitos e obrigatórios. A reforma Sampaio Dória talvez seja uma das mais incompreendidas por que passou o ensino, na década dos vinte. Segundo Nagle:

O que nela mais impressiona é a capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter fidelidade a determinados princípios doutrinários, que formavam o núcleo da pregação da época; isto é, princípios de natureza democrática e republicana (2001, p. 210).

As medidas adotadas em relação ao ensino primário, na reforma paulista, não tiveram similar nas demais reformas realizadas na década dos

vinte; nem as demais reformas sofreram um impacto tão violento de críticas: “No caso da reforma cearense, que tantas influências recebeu da reforma paulista, o ensino primário foi alterado e aperfeiçoado sem o emprego de quaisquer medidas mais radicais.” (Nagle, 2001, p. 211) Nela não se adotou o ensino primário “alfabetizante” de dois anos, não se aceitou a obrigatoriedade e nem a gratuidade apenas para uma modalidade de ensino de nível primário.

Em contrapartida, o reformador da instrução pública cearense preferiu seguir outro ponto-de-vista que se afastava muito da “simples desanalfabetização”; por isso, a reforma cearense deve ser interpretada como uma reação contrária às normas estabelecidas para a escola primária paulista.

De acordo com esse ponto-de-vista, estabelece-se, para o ensino primário cearense, um curso preliminar de três anos, que será ministrado nas escolas isoladas e reunidas, um curso de quatro anos, nos grupos escolares, e um curso complementar de dois anos, na Escola Complementar [...]. Além disso, ao lado da gratuidade do ensino nas escolas públicas primárias, institui-se a obrigatoriedade às crianças analfabetas de 7 a 12 anos de idade, como também se discriminam as multas e penas a que estão sujeitos os responsáveis, por não efetuarem a sua inscrição ou por obstarem a frequência. (Nagle, 2001, p.212).

A escola primária, nessa reforma, é a única gratuita e obrigatória (Arts. 90 a 92) e será ministrada em quatro e três anos, quer se trate de escolas primárias urbanas ou rurais. Além de salientar sanções para os responsáveis que, por ventura, ignorassem tais decretos. E as reformas de outros Estados? Para Nagle:

[...] a reforma mineira não apresentará diferenças que mereçam ser mencionadas. [...] enquanto na reforma pernambucana se estabelece uma escola primária de sete anos, sendo “cinco fundamentais e obrigatórias e dois complementares e obrigatórios apenas para os candidatos à matrícula nas Escolas Normais” (2001, p.212).

No Distrito Federal, por sua vez, uma complexa estrutura será estabelecida para a escola primária e, talvez, a mais rica apresentação de princípios doutrinários para a sua fundamentação vão ser encontradas no

“Regulamento do Ensino”: “[...], esses princípios revelam, mais sistematicamente, a acentuação da natureza social da escolarização primária” (Nagle, 2001, p.213).

Em síntese, a respectiva exposição anterior ressaltou, principalmente, as mudanças que sofreu a escola primária na década dos vinte. O que revela notar é o sentido profundamente social que lhe é atribuído, e que se inicia, com a reforma paulista, sob a forma de supervalorização do seu conteúdo político. Dessa forma:

No decênio, [...], “descobre-se” uma função bem definida da escolarização primária, que deixa de ser vista, a partir daí, como uma simples instituição de caráter “humanitário”, mais apregoado que realizado. Em outras palavras, a escola primária é percebida como uma instituição social e, assim, deve desempenhar, na sociedade, um papel da mesma natureza. (Nagle, 2001, p. 214).

A ampliação do tempo de escolarização primária e o estabelecimento de diversas modalidades de ensino de nível primário, que então ocorrem, devem ser vistos como outras tentativas para estruturar adequadamente esse grau da escolarização, de acordo com o sentido anteriormente mencionado. E ainda salientando Nagle:

A reestruturação do currículo da escola primária, por meio do destaque dado a determinadas matérias ou da inclusão de novas, e o aparecimento de um conjunto de atividades “extra-curriculares” vão transformar a natureza e as funções da “velha” escola primária, bem como ampliar o seu raio de ação. É sob todos esses aspectos que se pode afirmar que, na década dos vinte, com o movimento reformista e remodelador começa a se estruturar a “moderna” escola primária brasileira. (2001, p.214).

O enriquecimento do currículo, portanto, vai ser um dos principais resultados do movimento reformista e remodelador da instrução pública, no nível primário. Entretanto, o exame da parte curricular, nas diversas reformas, demonstra que a tentativa para estruturar a “moderna” escola primária brasileira esbarrou em, pelo menos, duas orientações. *De um lado*, procura-se construir uma escola primária comprometida com determinadas características da escola profissional; *de outro*, procura-se afastá-la de quaisquer feições de

profissionalização e, neste caso, é possível identificar algumas ligações com a escola secundária. Isso quer dizer, também, que não estava suficientemente definida a posição da escola primária no sistema escolar, no sentido de que a feição profissionalizante pode significar que ela deixa de ser um nível ou grau da escolarização, para se transformar num tipo de escola. E a partir de tal querela, tentaremos compreender sua configuração no contexto da industrialização da Era Vargas.

3.2. A Escola Primária na Era Vargas e o contexto da industrialização

Nessa instância, façamos uma abordagem sobre o ensino primário no contexto da industrialização do Brasil. Com a “Revolução de 1930”, o modelo agrário-comercial exportador é questionado, pois este obrigava o país a depender da importação de produtos manufaturados, numa completa submissão frente aos países desenvolvidos. Como salienta Romanelli: “Urgia, pois, remanejamento de todo o aparelho do Estado, ligado até então aos interesses latifundiários, com vistas a uma adequação de sua estrutura aos novos interesses do setor dinâmico e a uma saída mais eficiente da crise”. (2006, p.48)

Enquanto as nações industrializadas prosperavam, alcançando o capitalismo a fase imperialista, as nações subordinadas amargavam graves crises e uma realidade de dependência quase absoluta. Diante da situação o Brasil era questionado quanto as causas básicas do subdesenvolvimento: a) primeira dizia respeito à política econômica dirigida para o setor agrícola, que não apresentava condições de desenvolvimento; b) e a segunda, a dependência em relação à economia externa e a necessidade de romper com ela.

Todavia, paradoxalmente, a economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise. Haja vista que o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor. E desse modo:

Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. Tudo isso trouxe conseqüências benéficas para o setor industrial, que, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, então não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de um aproveitamento mais intenso de sua capacidade (Romanelli, 2006, p. 48)

No entanto, é devido a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que eclodira a segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil (1930-1964), caracterizada pelo modelo conhecido como “substituições de importações”. Há, então, um vigoroso crescimento do parque industrial e o Estado passa a ser o principal centro de decisão da política econômica.

Logo, diante dessa nova realidade, a educação escolar será considerada necessária a um número maior de pessoas e imprescindível como alavanca do desenvolvimento econômico no contexto da industrialização/urbanização. Como já salientado anteriormente, de 1937 a 1946 ocorrem as discussões e criação das Leis Orgânicas do ensino, nos níveis secundário (formação geral e profissionalizante) e do ensino primário, significando, pela primeira vez, a intervenção mais efetiva do Estado na organização da educação brasileira como veremos a seguir.

Até 1946, o ensino primário carecia de diretrizes nacionais, o que demonstra o desinteresse do governo para com a educação popular que dispensava, num modelo agrário-exportador, uma formação escolarizada ao trabalhador. Somente com o desenvolvimento industrial, a política educacional passa a dar prioridade à formação da classe trabalhadora, do primário aos diversos cursos profissionalizantes.

Os objetivos do ensino primário, de acordo com a proposta escolanovista, buscavam a formação e desenvolvimento integral da criança, e não apenas a redução da escola primária ao ler e escrever. Há uma preocupação com a transmissão de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e com a preparação para o mundo do trabalho, que se tornava mais complexo nesse período.

Todavia, o desenvolvimento industrial desencadeou discussões e ações do Estado em torno da educação, pois uma formação mínima para a classe trabalhadora passa a fazer-se necessária conforme os interesses burgueses. O

ensino primário e o ensino profissionalizante, que por sinal não permitia o acesso ao ensino superior, teriam a função de qualificar minimamente a mão-de-obra, enquanto a elite freqüentava o ensino secundário preparatório ao ensino superior. E é a partir de então, que devemos compreender a gênese do decreto 8.529 (Lei Orgânica do Ensino Primário). Todavia, façamos uma exposição de como se configurou o ensino técnico profissional nesse contexto.

3.2.1. O ensino técnico profissional

As Leis Orgânicas que estruturaram o ensino técnico-profissional durante o período começaram a ser promulgadas em 1942. Na ordem em que se seguem, elas foram decretadas de forma gradativa: a) Em 30 de janeiro de 1942, o decreto-lei n.º 4.073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) em 28 1943, saía a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo decreto-lei n.º 6.141; c) e, em 1946, findo, portanto, o Estado Novo, saía o decreto-lei n.º 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Esses três decretos-lei organizavam o ensino técnico profissional nas três áreas da economia, de forma que ele contivesse dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 e 4 anos. Este é um aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal:

[...], além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente. (Romanelli, 2006, p.155)

Entretanto, o período de guerra estava dificultando a importação, do mesmo modo que impedia a compra de produtos industrializados. Isso suscitava um duplo problema para o Estado brasileiro: de um lado, ter de

satisfazer as necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional (portanto, acelerar a substituição de importações) – o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso absorver mais mão-de-obra qualificada – e, de outro lado, já não poder contar com a importação desta, pelo menos no mesmo ritmo em que ela se processava. Logo, é nesse âmbito que encontramos: “[...] o recurso para o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal. Esse [...] terá seu desdobramento com a criação do SENAI, [...]” (Romanelli, 2006, p.155)

Apesar dos aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico profissional, algumas falhas se faziam notar na legislação. A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. Entretanto, a classe social da qual pertencia o discente, de certo modo, já determinava parte da “escolha”. Por fim:

Outro aspecto lamentável dessa falta de flexibilidade manifestava-se nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente. (Romanelli, 2006, p.156)

Uma característica criticável dessa legislação, era a oficialização e institucionalização da seletividade social. As profissões liberais e os cursos superiores continuavam a ser privilégios de uma determinada camada social, enquanto outra, menos favorecida, era direcionada a formar uma mão-de-obra qualificada para a emergente indústria.

3.3. A Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei Nº 8.529 – 02/01/1946

Promulgada em 1946, o decreto-lei. nº 8.529 regulamentava o Ensino Primário no Brasil. Façamos uma leitura mais detalhada. No Título I, expõe sobre as finalidades do ensino primário, suas categorias e sua ligação com as outras modalidades de ensino. Segundo o **Artigo 1º**, o ensino primário teria as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; [...]
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; [...]
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Algumas considerações merecem atenção a partir da abordagem das finalidades. Primeiro, a vinculação com a necessidade de construção de “virtudes morais”. Um segundo aspecto é o público: crianças de 7 a 12 anos, e por fim, o aprimoramento de “conhecimento útil” e a iniciação no trabalho.

O artigo 2º, por sua vez, dividiu o ensino primário em duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. Essa segunda categoria revela a preocupação em “letramento”, por parte da população adulta.

Vale salientar, que o curso primário supletivo, com duração de 2 anos, por imposição do mercado de trabalho, atendia a necessidade de fornecer educação aos adolescentes e adultos que não haviam recebido esse nível de ensino em idade adequada. Esse mercado passou a exigir um trabalhador minimamente alfabetizado e detentor de alguns conhecimentos práticos.

E a articulação do ensino primário com as outras modalidades do ensino? Segundo o Art. 5º O ensino primário manterá a seguinte forma com as outras modalidades de ensino: 1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola; 2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar. O que de certa forma, faz uma vinculação com o secundário e; por fim, 3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

Podemos observar também a destinação do ensino primário à classe trabalhadora, sendo legalmente articulado às escolas de aprendizagem técnico-profissionais nas áreas industrial, agrícola e de artesanato. Apenas os que completassem o curso primário complementar poderiam pleitear por vaga no curso ginásial para a continuidade dos estudos para além dos cursos profissionalizantes.

Do ponto de vista curricular, encontramos uma sistematização para o curso primário elementar, complementar e supletivo. Todavia, gostaríamos de destacar o artigo 12 que articula o problema da centralização e descentralização do ensino.

Art. 12. O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei.

Pode – se observar o caráter sistemático do ensino que deve “obedecer a programas mínimos” e diretrizes do governo central. Em linhas gerais, a lei constituiu-se numa proposta pragmática, com sentido acentuadamente brasileiro, pois ao lado das disciplinas tradicionais, estavam presentes disciplinas de caráter prático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física), além da formação para o trabalho,

com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões. O decreto também regulava o período letivo, conforme o seguinte artigo:

Art. 14. O ano escolar será, de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá, dois meses de férias.

Passemos então para o caráter administrativo. Segundo o artigo 22. O ensino primário será ministrado pelos poderes públicos e o livre à iniciativa particular. A tentativa de unidade escolar, por sua vez, se faz ainda presente nos seguintes artigos:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção. [...] Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, [...]:

Todavia, o artigo 26 traduz o espírito federativo, determinando que: “O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente decreto–lei.” Em outras palavras, autonomia, mas sem ferir o decreto, ou seja, as relações de poderes central e regionais se equilibram nessa instância.

Cabe ressaltar, que o nível primário poderia ser público ou particular. Entretanto, rezava o artigo 28 que serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos:

I. Escola isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente. [...] II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. [...] III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. [...] IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

E o corpo docente? Determinava que: “O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, [...] e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei”.

(artigo 34). Na sua maioria, eram professoras provenientes na Escola Normal, além do mais, podemos perceber a rejeição ao estrangeiro. Vale ressaltar, que muitas das idéias consideradas “anárquicas” eram associadas a imigrantes.

Duas considerações agora merecem nossa atenção: uma foi a gratuidade e a outra a obrigatoriedade. Analisemos com mais cautela. **O artigo 39** determinava a gratuidade do ensino primário. No que tange a obrigatoriedade podemos salientar o **artigo 41** que era expressa: “O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à freqüência regular às aulas e exercícios escolares.” Percebemos a necessidade de criar uma hábito de passagem pelo âmbito escolar, e dessa forma, a formação e novos hábitos sociais. O não cumprimento também foi contemplado pelo decreto que no **artigo 43** determinava: “Os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas constantes do art. 246, do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1840 (Código Penal)”.

Assim sendo, como seria o financiamento de tal empreita? Salientemos o artigo 45: “Os Estados e o Distrito Federal reservarão, cada ano, para manutenção e desenvolvimento de seus serviços de ensino primário, a cota parte das rendas tributárias de impostos [...]”. Em outras palavras, deveria ocorrer uma “parceria” União – Estados no custeamento do ensino. O artigo 46, por sua vez, abre precedentes para a interferência dos interesses políticos na manutenção da escola. Ou seja, a política dos estados em articulação com o município:

Art. 46. Os recursos destinados ao ensino primário, pelos Municípios, por força do convênio referido no artigo anterior, poderão ser incorporados às cotações estaduais, em cada Estado, ou terem aplicação direta, segundo os acordos estipulados entre os Municípios e a administração estadual respectiva.

E por fim, um mecanismo de controle expresso no artigo 48, determinava que: “Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de

Ensino Primário, nem quaisquer outros benefícios da União em favor da educação primária, [...] desatendas aos princípios deste decreto-lei, [...]”. Por fim, essas foram as decisões, vejamos sua tentativa de articulação com a realidade brasileira.

3.4. A Expansão da Rede Escolar do Ensino primário no Brasil – Uma breve reflexão

O período compreendido entre 1930-1945 é de franca expansão da rede escolar. O ensino primário atravessou uma fase de grande atividade, caracterizada por construções de prédios, melhor aparelhamento, uma legislação específica e um crescimento progressivo das matrículas. A partir de então, os dados apresentados foram retirados da obra de Romanelli (Op. cit. 2006), todavia, alguns esclarecimentos se fazem necessários. Por partir de uma leitura ancorada na perspectiva da História Nova, a relação com as fontes históricas devem vistas de uma perspectiva mais ampla. Utilizaremos documentos tidos como “oficiais”, pois foram em sua maioria, produzidos pelo poder público local. Logo, como salienta Barros:

Uma fonte pode preencher uma destas duas funções: ou ela é o meio de acesso àqueles fatos históricos que o historiador deverá reconstruir e interpretar (fonte histórica=fontes de informações sobre o passado), ou ela mesma... é o próprio fato histórico. (2007, p. 63)

No caso em questão, os dados que seguem no possibilitará, pelo menos em tese, reconstruir e interpretar o passado. Haja vista que, a maior parte das informações sobre o passado nunca foi registrada, e a maior parte do que permaneceu é fugaz. Logo:

[...] nenhum relato consegui recuperar o passado tal qual ele era, porque o passado são acontecimentos, situações etc., e não um relato. Já que o passado passou, relatos só poderão ser confrontados com outros relatos, nunca com o passado. (Jenkins, 2004, p. 32)

Desse modo, façamos uma primeira análise. O foco é a evolução da matrícula na escola primária entre 1940 e 1950. Se observarmos entre 1932 e 1970 **a matrícula basicamente** quadruplicou. Entretanto, o período da década de 50 revela o primeiro grande salto. Levando em consideração que o decreto é de 1946, o possível momento de adaptação seria no espaço de um decênio.

| Anos | Zona Rural | Zona Urbana | Total | Índices |
|------|------------|-------------|------------|---------|
| 1932 | 961.797 | 1.109.640 | 2.071.437 | 67 |
| 1940 | 1.185.770 | 1.882.445 | 3.068.215 | 100 |
| 1950 | 1.876.057 | 2.488.795 | 4.364.852 | 142 |
| 1960 | 2.962.707 | 4.495.295 | 7.458.002 | 243 |
| 1970 | 4.749.609 | 8.062.420 | 12.812.029 | 417 |

(Quadro 1 - cf. Romanelli, 2006, p. 76)

Faz-se necessário lembrar que, tais dados não englobam somente as crianças de 7 a 12 anos, mas devemos pensar nos adultos que passariam pelo primário supletivo. Para Romanelli (2006): “[...] num prazo de 30 anos, embora precariamente já nos dá uma idéia dos progressos alcançados pela expansão da rede escolar e expansão da demanda” (p.76) Logo, de forma aligeirada, podemos concluir que houve expansão, mas tal fenômeno não deve ser confundido com “evolução” ou avanço. Assim, para uma melhor compreensão, vamos ressaltar **o crescimento demográfico do Brasil e a expansão das matrículas do ensino primário** por mil habitantes de 1945 a 1959.

| Anos | População em milhares | Total de alunos no primário | Alunos por mil habitantes |
|------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 1945 | 46.215 | 3.432.062 | 74 |
| 1950 | 51.976 | 5.144.324 | 99 |
| 1955 | 60.548 | 6.255.745 | 103 |
| 1959 | 68.412 | 7.783.736 | 113 |

(Quadro 2 - cf. Romanelli, 2006, p. 77)

A partir das informações acima, de modo sucinto, podemos destacar, que se a expansão demográfica fez aumentar a demanda social da educação, está, por si só, não responde pelo aumento da procura de mais educação por parte da população. Além do mais, nem todas as regiões ofereceram a mesma estrutura educacional. Há de se considerar também a construção de um imaginário social, no qual através da educação determinados estamentos poderiam ter ascensão na sociedade. Conforme Romanelli (2006): “Se isso ocorresse, o número de alunos, por mil habitantes, permaneceria constante, enquanto constante, enquanto em números absolutos, aumentaria o efetivo da

matricula escolar, como decorrência da expansão demográfica” (p. 77). Pelo contrário, percebemos uma variação.

Nesse ponto, uma diferenciação merece destaque. Fazer uma relação entre a população escolarizável, ou seja, em condições de atingir a escola e a população “escolarizada”, aquela que tinha acesso a escola. Observemos os seguintes dados:

| Anos | População de 5 a 24 anos | Matrículas | % |
|-------------|---------------------------------|-------------------|----------|
| 1940 | 19.344.174 | 2.928.838 | 15,14 |
| 1950 | 23.817.548 | 4.826.885 | 20,26 |
| 1960 | 32.038.353 | 8.728.631 | 17,24 |
| 1970 | 57.401.432 | 17.323.580 | 30,13 |

(Quadro 3 - cf. Romanelli,2006, p. 80)

A expansão educacional foi grande, se comparada com realidades anteriores, todavia, ficou evidente que essa expansão não foi suficiente para atingir a população em idade própria para receber educação escolar. Ainda parafraseando Romanelli (2006): “[...] em dados globais, para a faixa etária de 5 a 24 anos, embora a matrícula nas escolas tenha crescido em ritmo duas vezes maior do que o crescimento da população, em 1970 [...] permanecem fora das escolas cerca de 70% dessa mesma população” (p.80)

Procuramos mostrar os progressos alcançados pela expansão do ensino no Brasil, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sócio-econômicas ocorridas a partir da década de 1930. A demanda social de educação cresceu aceleradamente, quer em seu aspecto potencial, quer em seu aspecto de procura efetiva de escolas e na construção das mesmas.

Devido à mentalidade aligeirada da pós-modernidade, criamos o “hábito” de confundir quantidade com qualidade. Entretanto, finalizando o respectivo trabalho, pode-se concluir que houve uma expansão, isso não é nenhuma novidade. Mas quanto à “qualidade”, é complicado emitirmos um juízo de valor. Para não correr o risco do anacronismo, ou de um “ideologismo infundado”,

deve-se reconhecer que a partir da década de 1940 os passos da educação primária foram mais sólidos. Pensar um Brasil da respectiva época, com toda sua grandeza e complexidade, talvez nenhum sistema educacional fosse bom o suficiente para resolver as mazelas sociais. As falhas sempre iriam acontecer. Logo, o crescimento da atenção do poder público com tal setor foi visível, apesar das dificuldades quanto as fontes, porém, pode-se admitir que a partir das décadas de 40 e 50 a escola primárias no Brasil ganha uma nova fisionomia.

4 CONCLUSÃO

A promulgação em 1946, o decreto-lei. nº 8.529 que regulamentou o Ensino Primário no Brasil, de fato, operou mudanças na estrutura e funcionamento do respectivo nível de ensino, se é que assim podemos considerá-lo. Algumas considerações merecem atenção. Primeiro, a vinculação com a necessidade de construção de “virtudes morais”. Um segundo aspecto é o público: crianças de 7 a 12 anos, e por fim, o aprimoramento de “conhecimento útil” e a iniciação no trabalho.

Podemos observar também a destinação do ensino primário à classe trabalhadora, sendo legalmente articulado às escolas de aprendizagem técnico-profissionais nas áreas industrial, agrícola e de artesanato. Apenas os que completassem o curso primário complementar poderiam pleitear por vaga no curso ginasial para a continuidade dos estudos para além dos cursos profissionalizantes

Observa - se o caráter sistemático do ensino que deve “obedecer a programas mínimos” e diretrizes do governo central. Em linhas gerais, a lei constituiu-se numa proposta pragmática, com sentido acentuadamente brasileiro, pois ao lado das disciplinas tradicionais, estavam presentes disciplinas de caráter prático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física), além da formação para o trabalho, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões.

No artigo 26, por sua vez, traduz-se o espírito federativo, determinando que: “O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente decreto-lei.” Em outras palavras, autonomia, mas sem ferir o decreto, ou seja, as relações de poderes central e regionais se equilibram nessa instância.

Assim sendo, o período compreendido entre 1930-1945 é de franca expansão da rede escolar. O ensino primário atravessou uma fase de grande atividade, caracterizada por construções de prédios, melhor aparelhamento, uma legislação específica e um crescimento progressivo das matrículas. O período da década de 50 revela o primeiro grande salto. Levando em consideração que o decreto é de 1946, o possível momento de adaptação seria no espaço de um decênio.

| Anos | Zona Rural | Zona Urbana | Total | Índices |
|------|------------|-------------|------------|---------|
| 1932 | 961.797 | 1.109.640 | 2.071.437 | 67 |
| 1940 | 1.185.770 | 1.882.445 | 3.068.215 | 100 |
| 1950 | 1.876.057 | 2.488.795 | 4.364.852 | 142 |
| 1960 | 2.962.707 | 4.495.295 | 7.458.002 | 243 |
| 1970 | 4.749.609 | 8.062.420 | 12.812.029 | 417 |

(cf. Romanelli, 2006, p. 76)

Logo, de forma aligeirada, podemos concluir que houve expansão, mas tal fenômeno não deve ser confundido com “evolução” ou avanço. Haja vista, que a expansão demográfica fez aumentar a demanda social da educação, está, por si só, não responde pelo aumento da procura de mais educação por parte da população. Além do mais, nem todas as regiões ofereceram a mesma estrutura educacional. Há de se considerar também a construção de um imaginário social, no qual através da educação determinados estamentos poderiam ter ascensão na sociedade.

Todavia, a expansão educacional foi grande, se tivermos como parâmetros as realidades anteriores. Contudo, ficou evidente que essa expansão não foi suficiente para atingir a população em idade própria para receber educação escolar. Em outras palavras, a demanda social de educação cresceu aceleradamente, quer em seu aspecto potencial, quer em seu aspecto de procura efetiva de escolas e na construção das mesmas.

Entretanto, finalizando o respectivo trabalho, pode-se concluir que houve uma expansão, isso não é nenhuma novidade. Mas quanto a “qualidade”, é

complicado emitirmos um juízo de valor. Para não correr o risco do anacronismo, ou de um “ideologismo infundado”, deve-se reconhecer que a partir da década de 1940 os passos da educação primária foram mais sólidos. Pensar um Brasil da respectiva época, com toda sua grandeza e complexidade, talvez nenhum sistema educacional fosse bom o suficiente para resolver as mazelas sociais. As falhas sempre iriam acontecer. Logo, o crescimento da atenção do poder público com tal setor foi visível, apesar das dificuldades quanto as fontes, porém, pode-se admitir que a partir das décadas de 40 e 50 a escola primárias no Brasil ganha uma nova fisionomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D`Assunção. **O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico** / José D`Assunção Barros. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. **Construindo o saber** – Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas / Maria Cecília Maringoni de Carvalho, 14ªEdição - Campinas, SP: Papirus, 2003.

CAVALIERI, Ana Maria. **Entre o Pioneirismo e o Impasse: a reforma paulista de 1920**. IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade** / Cristina Costa. – 3. Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2005

DECCA, Edgar Salvadori de. **1930: o silêncio dos vencidos**. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. P. 75-76.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil** / Boris Fausto. – 13. Ed. 1. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: O Debate sobre o branqueamento e discriminação racial no Brasil**. IN: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição / Mário Thedoro (org).- Brasília: IPEA, 2008

JENKINS, Keith. O que é História. IN: **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2004

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **História da Educação Brasileira** / Paulo Ghiraldelli Jr. – 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. (Tradução de Bernardo Leitão). Campinas: Editora da Unicamp, 2008. (2 Vol.)

MAGALHAES JR, Antônio Germano. **“Uma Breve Análise do Ensino de História no Brasil.”** In: *Educação em Debate* – Ano 22- v. 2 N°40. Fortaleza, Edições da Universidade federal do ceará, 2000.

MEDEIROS, João Bosco **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**/ João Bosco Medeiros. -11. Ed. – São Paulo: Atlas, 2009

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: 30^a. Ed. Vozes, 2006.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil: Colônia, Império, República**. -- São Paulo: Moderna, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon BOMENY, Helena M. B., COSTA, Vanda M. R. (Org.). **Tempos de Capanema**. 1^a edição: Editora da USP – 2^a edição, Fundação Getúlio Vargas/Editora Paz e Terra, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos**. / Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil: Uma Leitura da história do currículo oficial**. Campinas, Unicamp: 2006

Consultas na internet:

CONSTITUIÇÕES DE 34 e 37. **Soleis.adv.br**. Disponível em www.soleis.adv.br. Acesso em: 25 fev. 2010.

ANEXOS

ANEXO – 1

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm

TÍTULO V

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 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 a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) 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.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos artigos. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art. 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art. 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art. 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art. 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

ANEXO

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 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.

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Art. 134 - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.