

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – sob o signo da precariedade

Albano Luiz Francisco Teixeira¹

Resumo: O artigo apresenta um quadro sintético da evolução da educação brasileira desde o século XIX, a partir da independência política do Brasil até a última década do século passado, evidenciando que a construção histórica de uma legislação e o correspondente sistema educacional em nosso país estão marcados pelas dificuldades na garantia da universalização da educação, na construção de liames com a realidade social da maioria dos seus beneficiários e no uso de recursos necessários para garantir a sua qualidade.

Palavras chave: educação brasileira; realidade social; legislação; sistema educacional; universalização; qualidade.

¹ Professor do Departamento de História do Colégio Pedro II, no Campus São Cristóvão III, desde 2005. Mestre em Educação pela UFF. Especialista em História do Brasil pela UFF. Licenciado em História pela UERJ.

O artigo busca expressar, a partir de uma revisão de trabalhos enunciados no seu decorrer, a minha percepção em relação à evolução da educação em nosso país visto por meio da sua precariedade. Algo que ficou ressaltado em minha compreensão particular foi o aspecto relacionado à forma excludente e parcial do atendimento a toda a população deste direito básico, qual seja, o do acesso à educação formal.

No livro *História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)* (2009), Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas utilizam a imagem do processo de expansão da educação como uma longa travessia. Posso imaginar esta construção histórica da educação brasileira como uma grande estrada que tende a um horizonte infinito e que nesta longa travessia muitos foram e vão ficando para trás, gradativamente perdendo-se na poeira do passado. É uma imagem forte, mas bastante esclarecedora.

Por exemplo, no texto *“Escola pública para os Negros e os Pobres no Brasil: uma Invenção Imperial”* (2008), a autora Cynthia Greve Veiga, por meio de fontes documentais da época, traz uma nova observação ou pelo menos uma nova abordagem em relação ao tema da exclusão ou não dos negros e negras na educação formal durante o Império.

Este texto para mim já apontava o grau de precariedade desta escola que está se montando a partir do poder público com todas as suas debilidades estruturais e organizacionais, visto os normativos legais que se construíram ao longo do século XIX. A garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, expressada no artigo 179, item 30, da

Constituição imperial teve sua realização passada para a competência provincial pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.

Imediatamente tal observação me remete ao texto do professor Demerval Saviani, “*Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação*” (2010), em relação as suas críticas ao processo de municipalização do ensino, visto como uma medida descentralizadora, para ampliar a autonomia, mas que acaba por significar uma redução de investimento em um grande número de municípios.

O trabalho de Veiga (2008) também leva a pensar na inadequação desta escola de bases europeias para atender uma população não só pobre, mas também culturalmente híbrida; o quanto essa escola se apresentava “inadequada” e insuficiente em recursos para toda esta população.

Quanto à leitura do livro “*Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro*” (2008), de autoria de José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler, o mesmo despertou-me para o fato de que por meio de sua leitura pude apreender que em função exatamente desta precariedade e limitação de recursos foi se superpondo na verdade diversas formas e maneiras de ensino, que vão conviver de forma paralela, decorrentes da combinação de redes de escolas diversas (públicas, particulares, domésticas).

Estas redes de escolas refletiam em alguns casos formas datadas historicamente, pois ainda possuíam ou apresentavam: resquícios da ação das ordens religiosas na área da instrução, a existência dos ofícios

artesanais, a implantação das aulas régias, a construção de liceus, entre outros. Ao mesmo tempo, marcando um “lugar” para aquele que frequentava tal tipo de estabelecimento ou vivenciava tal processo. Parece-me que, como não poderia deixar de ser, a rede educacional, depois sistema, não deixou de refletir na sua complexidade a forte diferenciação social que marca de forma tão contundente a nossa trajetória enquanto sociedade.

Paralelo a esta situação e também expressando esta constituição de uma educação precarizada e limitada, temos o processo de formação de nossos professores e o que vemos e a convivência de dois caminhos de formação: um pela prática (o mestre escola) e outro pela formação acadêmica (professores oriundos de escolas normais ou faculdades). Apesar da ação do Estado no sentido de tentar sistematizar e regulamentar tanto a formação quanto a habilitação e admissão, tal diferenciação foi de alguma maneira forjando uma hierarquização baseada na forma como o saber pedagógico era apreendido e também nos níveis salariais. Importante ressaltar que tais diferenciações já eram demarcadas no período colonial, com bem evidencia o livro em questão.

Por fim, acho importante destacar um aspecto que no período mais recente (século XX) foi apontado como um dos elementos que foram e são usados para uma desvalorização funcional e salarial de nossa carreira, ou seja, a forte participação do gênero feminino em nossos contingentes.

Trata-se de um processo social que começa a se fazer notar ao final do século XIX, o fenômeno da feminização de nossa categoria, fato que

traduz uma série de concepções arraigadas na sociedade ocidental de então, como a vinculação do ato de ensinar como papel maternal da mulher e diluir, senão tentar abstrair, nessa(s) nova(s) função(ões), sua natureza profissional e, em consequência, seus direitos de valorização funcional e salarial enquanto tal.

Quando da passagem do regime monárquico para o republicano, baseio minhas observações a partir da leitura do trabalho de Alessandra Frota Schueler e Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi “Educação Escolar na primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa” (2009).

Em primeiro lugar, destaca-se uma discussão, que se tornou de certa forma recorrente ao longo de nossa trajetória enquanto sociedade, a ideia de um “marco zero”, de uma reconstrução do passado, no qual um novo regime político, uma nova conformação de forças políticas e sociais, ou apenas um novo governo tenta apresentar sua proposta educacional como um novo momento ou uma “reabilitação” da educação em nosso país, como o que se tivesse implementado anteriormente fosse defasado ou insuficiente - o que necessariamente não seria uma inverdade - e também como paulatinamente a discussão sobre os rumos do processo educativo fosse uma necessidade imperiosa para uma espécie de “salto para o futuro”, que seria consubstanciado numa nova regulamentação ou estruturação.

É necessário fazer neste momento uma reflexão. Obviamente, para uma sociedade que se reconfigura a partir de sua trajetória colonial

anterior, tendo como modelo a seguir o da sociedade capitalista liberal nas bases fundacionais como esta se materializou na Europa Centro-Ocidental, a constituição de um sistema educacional, a ampliação do acesso à escola, a formação de novos quadros dirigentes para as diversas funções sociais que foram se sedimentando, assim como a formação de mão de obra qualificada, implica num desafio para os governos que se colocaram a frente de nosso Estado, por sua vez, assentado sobre uma sociedade marcada pela hierarquização, fortes desigualdades sociais e multiétnicas.

Contudo, e este é um aspecto que será destacado no trabalho em questão, tais processos se deram e se dão numa confluência e combinação com as formas preexistentes, atravessadas por uma série de conceitos de ordem ideológica e de opções políticas, ou seja, não se deram por determinações de caráter “puro”, “neutro”, “técnico”, por mais que em seu discurso assim tenha tentado se apresentar.

A escola primária republicana da primeira fase vai demarcar um modelo escolar que será visto como “lugar” institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira, a escola seriada e graduada, que tem sua apresentação “oficial” a partir da reforma educacional paulista de 1893, realizada por Caetano de Campos, mas que já poderia ser percebida nas escolas criadas no Município Neutro ao final do Império, as chamadas “Escolas do Imperador”.

Porém, nas regiões mais distantes e/ou periféricas continuaram a existir várias outras modalidades do período anterior como escolas

precárias e multisseriadas, a educação familiar e doméstica, até em função dos gastos elevados que o modelo paulista apresentava.

Nesse momento de nossa sociedade, o analfabetismo foi encarado como o inimigo maior a ser vencido pela sociedade brasileira, como meio mais importante para a superação dos males do país e para a obtenção do progresso social, discurso este muito reforçado pelos pensamentos nacionalistas, pós Primeira Guerra mundial.

Percebemos ao longo deste estudo, que esta questão se torna recorrente, até porque tal estigma continua sem ser efetivamente solucionado até os dias de hoje, marcando de forma indelével nossa trajetória enquanto formação social.

Na década de 20, identifica-se na opinião de Biccias e Freitas (2009), uma divisão de águas. Na verdade, segundo os autores, o jargão comum era como recuperar uma população marcada pelas doenças e pelo analfabetismo e dominada por uma estrutura de poder dominada pelas oligarquias regionais.

Muitas análises foram feitas acerca dos problemas nacionais e estas investigações apontaram para uma determinação orientada para o Estado no papel de controlar as movimentações sociais e também para o que deveria ser destinado a cada segmento social no campo da educação: o ensino secundário sendo apontado para a formação de uma classe média fornecedora de quadros para as elites dirigentes e um ensino profissional dirigido às camadas subalternas. Como o próprio texto diz “anunciava-se o Estado forte”. Este Estado incumbido de tais funções

acabou por neutralizar ou aniquilar outras formas alternativas (anarquistas, socialistas, de base étnica, das escolas estrangeiras).

Com a entrada da década de 1930, temos uma nova configuração do aparato estatal, ao qual se deu a tarefa de conduzir o país a uma “modernização conservadora”, que avançou para a consolidação da estrutura capitalista e de suas correspondentes relações sociais e jurídicas, com um desenvolvimento urbano e das atividades ligadas a este ambiente, em especial a área industrial, ao que se combinavam os traços sociais e ideológicos oriundos de nosso passado como uma sociedade rural, escravocrata, baseada no mandonismo local, na arbitrariedade e autoritarismo.

Como já preconizavam vários pensadores, estudiosos e políticos, havia todo um povo a ser “conduzido a bom termo”, ou seja, dentro da ordem pensada por aquelas elites. Não podemos desconsiderar que tal processo se deu e se mantém dentro de uma sujeição de nossa país a condição de nação periférica dentro do sistema capitalista mundial.

Assim, a forma como o processo de inserção no mundo capitalista se consolida em nosso país, com uma combinação entre o “arcaico” e o “moderno”, ajuda-nos a entender os entraves e empecilhos que a proposta de conformação de uma sólida e abrangente estrutura educacional pública, laica sofre em nossa trajetória histórica.

Apenas para reforçar um entendimento já apresentado, quero pontuar as ações dos ministros da educação da Era Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema, no sentido de remarcar que suas ações

foram no sentido de organizar toda uma rede educacional que “dava a cada um o seu devido lugar”, ou seja, organizava o processo educativo em marcos tais que orientava a cada segmento social, ou conjunto de classes e frações de classes um determinado destino educacional e vocacional e uma decorrente posição na sociedade.

Em contrapartida, em que pese à ampliação da oferta de vagas para o ensino primário, em função de sua distribuição irregular e das dificuldades de permanência das crianças oriundas dos estratos populares na escola, continuava presente a seletividade e a evasão escolar.

Avançando no percurso histórico de nossa sociedade, quando da redemocratização do país, ressalta-se o debate em torno da lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 4.024/1961) e a avaliação feita pelo educador Anísio Teixeira de que sua promulgação, após um razoável interregno (treze anos para ser promulgada), teria sido uma “meia vitória”; o que também pode ser avaliado, a partir do prisma que se queira observar tal fato, como um “empate” ou uma “meia derrota”.

Se pensarmos na defesa de uma educação eminentemente pública, sustentada a partir de financiamento estatal e com garantias de ampla liberdade de ação pedagógica, o resultado deixou a desejar e evidenciou, entre outras coisas, a continuidade do poder das instituições religiosas, igreja católica à frente, na defesa da existência da educação privada e da subvenção da mesma pelos cofres públicos. Em compensação, desta lei

derivou o Primeiro Plano Nacional de Educação que vigoraria de 1963 a 1970.

Por outro lado, este período viu aumentarem as demandas pelo acesso à educação, fruto de todas as transformações sociais acontecidas naquela conjuntura, como a contínua urbanização de nossa sociedade e o incremento pela formação de uma força de trabalho mais qualificada. Entra em cena os movimentos sociais das periferias e favelas e suas reivindicações por atendimento de suas necessidades básicas e, novamente, vemos que a resposta do Estado foi buscar uma ampliação marcada pela precariedade e pela fragilidade de recursos financeiros.

A análise do livro de Freitas e Biccás (2009) combinada com a do livro “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (1980) de Moacyr de Góes, resgatam todo um processo de experimentação no campo da educação popular no período que vai da década de 1930 até 1964, através de campanhas e/ou indivíduos envolvidos na luta contra o analfabetismo, tais como a ALFALIT (Agência Alfabetizadora Confessional), a Cruzada Nacional de Educação (1932), a Bandeira paulista de Alfabetização (1933), a Cruzada de Educação de Adultos (1947); a contribuição de Paschoal Leme na iniciativa de educação de adultos no Distrito Federal na década de 1930, a do PCB de 1945 a 1947 com seus Comitês Democráticos e a Universidade o Povo e a realização em 1947 do I Congresso Nacional de Educação de Adultos.

O período seguinte tem como marco reconhecido pela historiografia o ano de 1958. Neste ano, no bojo das discussões que culminaram na

realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro desenvolveu-se um intenso momento de reflexão e mobilização intelectual que significou um encontro entre a luta pela erradicação do analfabetismo com a superação da situação de miséria em que se encontrava grande parte da população e com a valorização das formas culturais locais e sua importância não só para o processo educativo quanto também para conscientização social e política das comunidades.

Sejam quais tenham sido os interesses colocados nesta conscientização e de que natureza esta seria o fato de que vivemos a partir daí um período curto, porém rico de experiências voltadas para a educação popular, acabaram por criar na consciência de vários educadores o desejo de refazê-las ou de usá-las como referência para novos empreendimentos na área da educação, em especial, na da alfabetização e isto se refletiu posteriormente, inclusive, nos debates desenvolvidos nos espaços das lutas sindicais.

Destacam-se como os principais movimentos que ocorreram neste curto período de tempo (1960-1964) os seguintes: O MCP (Movimento de Cultura Popular, criado em 1960 no Recife); a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler (criado em 1961 em Natal); o MEB (Movimento de Educação de Base, lançado pela CNBB em convênio com o governo federal em 1961) e o CPC (Centro Popular de Cultura, criado pela UNE em 1961). Nesses processos acabou despontando como o método de alfabetização a ser utilizado o sistema Paulo Freire.

Seu método combinaria História (caracterizando aquele momento histórico como um momento de trânsito entre uma sociedade fechada para uma sociedade aberta), Antropologia cultural (a relação do homem com sua realidade cultural composta pelo conjunto de ideias, valores, crenças, hábitos produzidos na interação com a natureza) e de uma metodologia composta por várias etapas (levantamento do universo vocabular do grupo; seleção das palavras geradoras; criação de situações existenciais; criação de fichas-roteiros e feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes).

A força dessas propostas, combinadas com o momento político de profundo acirramento de campos político-ideológicos, assim como a busca por parte do governo João Goulart de respaldo popular resultaram primeiramente na instauração da Comissão de Cultura Popular e em janeiro de 1964 por meio do Decreto nº. 53.465, a instituição do Programa Nacional de Alfabetização, que foi extinto 14 dias após o golpe de Estado.

Sem dúvida, as consequências sofridas pelo sistema educacional brasileiro ao longo do período da ditadura civil-militar (1964 – 1985) em muito contribuíram para o quadro de carências e de desqualificação profissional e salarial que estiveram no bojo da luta e da organização da categoria dos trabalhadores da educação de todo o país, assim como no estado e no município do Rio de Janeiro ao final da década de 1970 e no transcorrer da década seguinte.

Os governos desse período implementaram as seguintes ações sobre a educação: a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº. 5.379, de 15 dezembro de 1967 e que contou com elevados recursos financeiros derivados da loteria esportiva, do imposto de renda e doações de empresários e redundou em baixos resultados; a retirada da vinculação constitucional de recursos para a educação pela Constituição de 1967, que veio representar sérios danos para a qualidade do ensino ministrado para uma população escolar cada vez mais numerosa e sérios danos para a sobrevivência e valorização dos educadores.

Além disso, tivemos a outorga da Lei nº. 5.692/1971, que trouxe como inovações a extensão do ensino obrigatório de quatro para oito anos com a incorporação do antigo primário ao ginásial, a transformação de todo o ensino médio, agora reduzido para 3 ou 4 anos, em profissionalizante; no campo do conteúdo programático, vimos a desvalorização da formação humanista com a retirada do currículo das disciplinas História e Geografia que foram substituídas por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica e forte destaque para a Educação Física. Além disso, nesse período de nossa história vimos avançar o espaço para o ensino particular em todas as modalidades e o aumento das subvenções oficiais para o mesmo.

Em sequência, desejo abordar sobre a luta pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos e sobre o processo de transição para a democracia e a elaboração da nova LDB e outras legislações pertinentes à educação.

Desde o fim da Segunda Guerra, no Brasil se utilizava uma política, que foi definida pela ONU em 1956 como Desenvolvimento da Comunidade, que significava uma união de esforços da população com os governos para melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades. São citadas orientações da UNESCO e da UNICEF para que nos países considerados subdesenvolvidos as ações no tocante à educação infantil fossem feitas numa combinação dos recursos públicos com os das comunidades, no sentido de garantir verbas para o que seria prioritário, a expansão do ensino fundamental.

Na década de 1970, a ditadura militar, durante os governos Geisel (1974-1979) e João Figueiredo (1979-1985) organizaram uma série de programas e projetos de educação pré-escolar com a estratégia de participação comunitária. E este entendimento continuou a servir mesmo depois do fim do regime militar.

A conclusão é que tal atendimento acabava sendo tratado como uma ação assistencial e filantrópica a ser realizada em parceria com as comunidades, atuando como uma espécie de política compensatória, de baixa qualidade, evidenciando-se como um atendimento emergencial, paliativo e precário.

Este processo deu margem ao desenvolvimento de uma nova forma de discriminação ao rotular negativamente o meio cultural e social dessas crianças, que acabou criando estereótipos para as crianças desses segmentos como deficientes tanto em termos culturais quanto intelectuais.

Porém, o exemplo das lutas como as do Movimento de luta Pró-Creches de Belo Horizonte (MLPC-BH)², procura demonstrar que apesar das fortes limitações do que foi obtido, os resultados foram fruto de uma conscientização por parte daquelas comunidades do direito que elas tinham de terem um atendimento a esta demanda por parte do Estado e que ação de movimentos como este ajudaram na inserção da educação infantil no arcabouço legislativo que se desenvolveu a seguir.

Por fim, podemos perceber as construções das novas legislações (Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1991, a nova LDB, Lei nº. 9.394/1996) como marcos da luta que perpassou vários segmentos da sociedade pelo retorno de um regime democrático e o quanto esta nova legislação em muito transformou em preceito legal antigas aspirações que foram sendo construídas historicamente por uma série de sujeitos coletivos.

Contudo, não basta garantir no texto escrito da lei uma reivindicação para que ela se torne realidade. Para as reivindicações que foram legalizadas, que ganharam corpo legal, outras ficaram pelo caminho, ou precisam conviver com algumas de caráter privatista, como a continuidade de subvenções de verbas públicas para estabelecimentos particulares, por exemplo.

² Este movimento surgiu em 1979, quando três creches da região industrial passaram a se reunir na sede do Jornal dos Bairros para trocar informações relacionadas às demandas necessárias para obter estrutura legal adequada (VIEIRA e MELO, 1987; FILGUEIRAS, 1986).

Todas estas demandas - agora traduzidas num corpo legal - que já eram legítimas pelo fato de evidenciarem as necessidades da maior parte de nossa população; de representarem um ganho lento e significativo no nível das consciências das classes subalternas dos seus direitos e da luta realizada (seja de forma individual, familiar, comunitária, associativa, coletiva), de tanto suor, e outras vezes, de sangue, se batem contra as diretrizes hegemônicas no mundo de hoje, com as diretrizes de caráter neoliberal, de elevação máxima das necessidades de lucratividade do Capital, em particular do financeiro, como ação primeira do Estado e de rendição do conjunto da sociedade a um pequeno segmento da mesma.

Retomando a metáfora que tanto me sensibilizou no início do livro de Freitas e Biccas (2009), a luta por uma educação pública, laica, gratuita, ampla, de qualidade e, digo eu, referenciada socialmente na classe trabalhadora, continua sendo uma longa travessia. Travessia na qual também temos a oportunidade de discutir de forma mais ampla os limites estruturais da nossa sociedade e que tipo de democracia queremos, desejamos, merecemos e podemos construir a partir da ação social dos segmentos explorados e oprimidos, assim espero. Por fim, uma saudação a todos os anônimos que ficaram pelo caminho, que seu sacrifício não tenha sido jamais em vão. A vocês do passado, quem sabe, algum dia, um novo futuro.

Referências

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

FREITAS, Marcos Cezar e BICCAS, Maurilane de Souza. **Biblioteca básica da história da educação brasileira**: história social da educação no Brasil (1926 – 1996). São Paulo: Cortez, 2009.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra Frota. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortês, 2008.

MIRANDA, Kênia. **As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT**. Universidade Federal Fluminense Niterói, 2011, tese (doutorado em história).

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.44, p. 380-392, ago. 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota e MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro: UFF, n.26, p. 32-56, jan. 2009..

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v.13, n.39, p. 502-516, set./dez. 2008.

* * *

A BRIEF HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION: under a sign of precariousness

Abstract: The article presents a brief historical framework of the evolution of Brazilian education since the 19th century, i.e., from the political independence of Brazil to the final decade of the past century. Besides, it points out that the historical construction of a given legislation in our country and its respective educational system have been characterized by long-lasting difficulties concerning the universalization of education, the creation of bonds with the social reality in which most beneficiaries is inserted and, also the allocation of necessary resources to achieve a quality basic education.

Keywords: Brazilian education; social reality; legislation; educational system; universalization; quality.

*Recebido em: 20/03/2015
Aprovado em: 24/04/2015*