

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito dos Projetos (Per)cursos da graduação em História: entre a iniciação científica e a conclusão de curso, referente ao EDITAL Nº 002/2017 PROGRAD/DIREN/UFU e *Entre a iniciação científica e a conclusão de curso: a produção monográfica dos Cursos de Graduação em História da UFU*. (PIBIC EM CNPq/UFU 2017-2018). (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

Ambos visam à digitalização, catalogação, disponibilização online e confecção de um catálogo temático das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontínuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

MARCO F. SANTOS

ENTRE O ROSTO E O RETRATO: Uma análise da trajetória do Ensino Obrigatório no Brasil,
do Império à Redemocratização.

UBERLÂNDIA
2017

MARCO F. SANTOS

ENTRE O ROSTO E O RETRATO: Uma análise da trajetória do Ensino Obrigatório no Brasil, do Império à Redemocratização.

Monografia apresentada como exigência parcial do curso de Bacharelado e Licenciatura em História, junto à Universidade Federal de Uberlândia, como avaliação final da Disciplina Monografia III para obtenção do título de Graduado sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Lapuente Mahl.

UBERLÂNDIA

2017

Monografia defendida e aprovada em __/ __/ 2017, pela banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Marcelo Lapuente Mahl (Orientador)

Prof. Dr. Gilberto Noronha (Examinador)

Ms. Pedro Benedetti (Examinador)

Sumário

Introdução	5
CAPÍTULO 1- A HISTÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	8
1.1- Raízes do sistema obrigatório.....	8
1.2- Origens do sistema educacional no Império	14
1.3- O ensino de História e a educação na República (1889-1930).....	17
1.4- O ensino de História e a educação na Era Vargas (1930-1945).....	19
1.5- A expansão universitária e o controle da educação de base no Regime Militar.....	25
CAPÍTULO 2- UM RETRATO DA ATUAL SITUAÇÃO DA REDE PÚBLICA E DO ENSINO DE HISTÓRIA	30
2.1- Panorama	30
2.2- Avaliações no ensino	34
2.3- Entre o centro e a periferia: Experiência de duas realidades	35
2.4- O processo de declínio do sistema educacional brasileiro	39
2.5- Conclusão do retrato	42
Referências Bibliográficas	44

Introdução

Toda pessoa que reside na República Federativa do Brasil tem direito ao ensino público, gratuito e de qualidade. Está na Constituição, uma das grandes conquistas da redemocratização. Mas, não é raro ler ou ouvir pesquisadores e intelectuais afirmarem que nossa educação está “falida”.

Caso desejemos retroceder até as origens do sistema público de ensino, veremos que ele acaba tendo um caráter muitas vezes opressor, doutrinador e mantenedor da ordem vigente. Em outras palavras, instruídas e coagidas a prestarem total obediência ao Estado. E isso vem desde o sistema espartano, na Grécia antiga, até a Prússia da guerra Franco-Prussiana no século XVIII (ROTHBARD, 2013) . Analisando a contrapelo os regimes pelo qual nosso país passou, é possível perceber que em cada mudança da forma de governo, houve uma reforma educacional. Do Império para a República, da República Velha para o Estado Novo, de João Goulart ao regime militar, todas estas passagens promoveram mudanças nos seus sistemas educacionais. Desta forma, não seria exagero presumir que o processo de legitimação de um determinado regime passa por uma ressignificação da escola pública. Este processo passa pelo que Goodson diria, que a montagem curricular “sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição”. Esta hipótese será analisada no primeiro capítulo deste trabalho.

Analisando o presente e voltando à suposta falência do nosso sistema público de ensino, que é um ponto que atrai de forma inconsciente o meu interesse, me faz pensar em que sentido se constitui essa suposta falência, e a minha (breve) experiência no cerne do sistema educacional me faz pensar que ele não esteja falido de hoje, mas que tem falhas estruturais que estão atualmente expostas pela velocidade que nossa sociedade vem se transformando e reinventando.

Mas eu não quero fazer um trabalho que aponte as mazelas e limitações do sistema educacional na atualidade. Trabalhos desta espécie existem aos montes, além disso, não faria sentido que um professor em formação fizesse um trabalho desta espécie. É mais do que necessário que se aborde este teor da educação, mas quero lançar uma luz, que com certeza é uma luz no fim deste túnel, que é o empoderamento do professor. Pois se existe um sujeito que é capaz de subverter qualquer ordem vigente, que é capaz de libertar seus alunos e mostrar que não é porque algo é aceito que ele está

certo, em suma, dá artifícios para os jovens questionarem sua sociedade, este sujeito é o professor de história. Este tem um poder gigantesco em sua mão, tem simplesmente o poder de implodir este sistema e minar sua atuação.

A pesquisa histórica experimentou grandes transformações no século passado. No espaço de 100 anos, a historiografia passou por diversas mudanças e revoluções, várias correntes surgiram e hoje um historiador pode seguir qualquer uma dessas diversas linhas. Desde os Annales, passando pela História das mentalidades, a História Marxista, a História Cultural, Social, Política, Econômica, a Micro-História e o Pós-Modernismo, as opções são amplas e igualmente satisfatórias para o pesquisador.

No entanto, dentro das escolas de ensino fundamental e médio, é difícil encontrar uma história que não seja aquela pesquisada no século XIX, positivista, metódica, rankeana. Não preciso retornar ao que falei na página anterior para mencionar o caráter positivista da escola obrigatória: Morra pelo seu país, se sacrifique por sua pátria, por sua nação. O positivismo bebeu nesta fonte, que seria uma de suas premissas básicas. Uma escola com muros e grades, que busca “formar um cidadão”, e não seria de se espantar que o conteúdo das Ciências Humanas ministrada nas salas de aula tenderia a ser o mais simplista possível. Devemos lembrar também do mais grave aspecto, o viés nivelador da escola, que busca formar pessoas meritocráticas e podadas de acordo com interesses da própria instituição, muitas vezes conservadora.

A escola nunca esteve preparada para reconhecer individualidades e particularidades, ainda não compreende de forma plena que cada pessoa, cada mentalidade, cada cabeça se apropria do conteúdo e o compreendem de acordo com suas experiências pessoais, suas potencialidades e suas dificuldades. Neste sentido, muitos professores de história subestimam o poder que tem ao se enquadrar no sistema nivelando e mediocrizando os indivíduos, ao invés de lidar com as particularidades e especificidades, coisa com a qual a historiografia já demonstrou ter perfeita capacidade de lidar.

Mas como explicar que professores de história recém-formados, quando ingressam na rede pública de ensino se tornem professores do modelo metódico e positivista, mesmo tendo em sua grade curricular na universidade, diversas outras correntes historiográficas que permitem não apenas novas formas de análise da história, como também novas formas do ensino da mesma? Pois é compreensível que professores

mais velhos, formados em outra perspectiva de pesquisa histórica, procedam com esta didática. Mas o que leva um jovem professor, que acabou de terminar sua graduação, a agir da mesma forma?

Este é o objetivo do segundo capítulo deste trabalho. Investigar hipóteses, apontar falhas e discutir soluções para o que for levantado. E levando em consideração que uma das grandes críticas ao academicismo é justamente o distanciamento que os sujeitos tomam entre o discurso e a prática, este capítulo irá priorizar uma abordagem mais investigativa do que uma cansativa e já gasta discussão bibliográfica superficial. Os objetos de estudo não serão apenas textos de autores distantes de nossa realidade, mas sim os próprios professores e alunos. E, estando alinhado com uma corrente muito em evidência na historiografia atual que é olhar a história “por baixo”, nada mais justo do que mergulhar nas escolas, observar e se aproximar destes sujeitos, compreendendo como a luta de classes é presente na escola, e como ela se configura em uma espécie de “micro-sociedade” ou “micro-Estado”, o que faz desta pesquisa não apenas um diálogo entre textos, mas sobretudo um diálogo com a realidade de milhares de pessoas.

CAPÍTULO 1- A HISTÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

1.1- Raízes do sistema obrigatório

Como dito na introdução deste trabalho, o ensino obrigatório tem seu lado extremamente positivo, mas guarda a contrapartida de, muitas vezes, ser objeto de controle e legitimação de regimes. As raízes do nosso sistema educacional obrigatório podem ser encontradas no processo histórico conhecido como formação do Estado Moderno. Nele, estava contida a ideia de governo central e forte, nacionalismo e patriotismo, que era passado através do próprio sistema educacional. Era um gasto que os Estados tinham, mas, em contrapartida, servia muito bem ao propósito de arraigar estas balizas no imaginário popular.

Ao analisar estas raízes olhando do nosso tempo presente, podemos usar a definição do pedagogo e historiador Filipe Rangel Celeti para começar a desenhar esta estrutura:

“A educação obrigatória caracteriza-se pela obrigatoriedade de frequentar uma instituição previamente habilitada para tal competência, sendo o excesso de falta punível ao aluno e aos pais negligentes. Decorrente da obrigação de frequentar a escola do Estado, ou aprovada por ele, diversas outras leis são criadas visando controlar a educação. Os profissionais responsáveis pela educação devem estar previamente habilitados através de certificado aprovado pelo Estado. Os períodos diário, semanal e anual são determinados pelo governo para as instituições de ensino. As grades curriculares devem estar de acordo com as grades definidas pelo governo. Com isto, uma educação garantida a todos, não como ideal pedagógico, filosófico ou político, mas como ação política de efetuar tais ideais por meio do poder de legislar sobre o indivíduo, é recente na história das sociedades ocidentais.”(CELETI, 2011)

O ideário iluminista dizia que os indivíduos alcançariam a evolução, ou “as luzes” através do conhecimento. E esta ideia os levou à cultura enciclopedista e a idealizar um sistema de ensino para todos, no qual seria difundido para toda a população o conhecimento cientificista. Este foi um dos primeiros vestígios do que é chamado de “Educação Redentora”, e mesmo que para estes idealistas a educação não seria

obrigatória, este pensamento já apresentava traços autoritários ao apontar a hegemonia branca e o seu paternalismo para com “civilizações inferiores”.

Nos desdobramentos da Revolução Francesa, esta ideia fora levada a cabo, e foi instituído pela primeira vez, na França, o sistema obrigatório de ensino. Porém, naquele tempo, a implementação integral do sistema era inviável economicamente, valendo apenas para os grandes centros e excluindo as massas camponesas.

Mas, o que na França ainda estava engatinhando, já era testado e posto em prática há algum tempo na região da atual Alemanha. E um dos seus grandes percussores fora o reformista Martinho Lutero.

Lutero observou na educação a oportunidade de perpetuação não apenas de uma cultura religiosa, mas também de uma cultura de obediência ao Estado. A citação a seguir nos demonstra isso:

“Caros governantes... afirmo que as autoridades civis têm a obrigação de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola... Se o governo pode compelir alguns cidadãos que estejam aptos ao serviço militar para empunhar lanças e espingardas, para erguer defesas, e para executar outras tarefas marciais em tempos de guerra, têm muito mais direito de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola, porque, neste caso, estamos em guerra contra o diabo, cujo objetivo é secretamente esvair nossas cidades e principados de seus homens fortes” (Perrin, 1896)

Não obstante, significou e legitimou o papel da escola na formação dos indivíduos obedientes à religião e ao Estado:

“A defesa da religião tornou-se... não apenas o dever do poder civil, mas o objetivo da instituição. Seu negócio era unicamente a coerção daqueles que estavam fora da Igreja [Luterana]”. (Lord Acton, 1948)

Lutero ainda teria incentivado a alfabetização através da Bíblia, no qual, segundo sua ideia, o domínio das letras incentivaria a livre interpretação do livro sagrado, premissa essa estrutural da Igreja Protestante. Desta forma, Lutero, ainda que tenha contribuído para o desenvolvimento educacional de seu lugar e tempo social, não deixou de significar a educação como formadora de indivíduos submetidos à religião e ao Estado.

Não por coincidência, seria na Prússia que o sistema de educação obrigatória seria implementado pela primeira vez de forma bem-sucedida. Após a Guerra dos Trinta anos, e com a subida de Frederico Guilherme I ao trono do reino da Prússia, a educação obrigatória seria instituída, com influência do ideário de Lutero, a partir de 1669.

Mas, segundo Rothbard, as intenções do déspota prussiano não tinham absolutamente nada a ver com os ideais iluministas:

“Foi o rei Frederico Guilherme I que inaugurou o sistema escolar obrigatório prussiano, o primeiro sistema nacional na Europa. Em 1717, ordenou a frequência obrigatória de todas as crianças nas escolas estatais e, em atos posteriores, seguiu com a disposição para a construção de mais escolas. Parece apropriado que as atitudes pessoais do rei estejam de acordo com sua ardente promoção do despotismo e militarismo. Como Carlton Hayes colocou: ‘Ele tratou seu reino como uma sala de aula e, como um zeloso mestre, açoitou seus súditos desobedientes impiedosamente’” (ROTHBARD, 2013, p.34)

Vale a lembrança de que, quando as crianças não iam às escolas, muitas vezes soldados iam a suas respectivas casas fazer com que as mesmas fossem à sala de aula. Caso persistisse, o governo retirava a guarda da criança.

Este aspecto foi ainda mais endurecido depois da derrota da Prússia para as tropas de Napoleão Bonaparte. Os soldados haviam sido derrotados por tropas camponesas do comandante francês, e o rei Frederico Guilherme III encarou isso como uma humilhação, haja vista que um contingente significativo destes soldados havia desertado do campo de batalha. A noção de nacionalismo e sacrifício pela nação não estava enraizada na mentalidade dos prussianos, e por isso o déspota criou regras que endureceram esta atuação da educação obrigatória, que mais tarde se estenderia integralmente à recém-unificada Alemanha:

“Frederico Guilherme III continuou a reorganização após a guerra, e fortificou o sistema de educação estatal obrigatório em 1834 tornando-o necessário para a entrada de jovens para as profissões liberais, como também todos os candidatos a cargos públicos e os estudantes universitários deveriam passar nos exames de graduação do ensino médio. Deste modo, o estado prussiano obteve controle efetivo sobre todas as gerações vindouras de acadêmicos e outros profissionais.” (Rothbard, p. 35)

O historiador inglês E. P. Thompson fala em seu texto “Educação e experiência” em como esse teor foi incorporado à classe trabalhadora inglesa. De uma análise do campesinato pré-revolução industrial, ele parte para falar sobre como o sistema educacional incorporou a classe operária. Para ele, o sistema educacional, desde meados de 1790 até o seu tempo, no que chama de “marcha para o intelecto”, foi passando a abandonar aspectos tão levantados pelos autores românticos como John Telwall e William Wordsworth, como a cultura comum e principalmente a experiência.

Desta forma, para Thompson, a educação passou a ter (para as camadas populares) um caráter autoritário e civilizador, tentando impor a eles o modo de vida da classe média, e com isso também passar toda uma ideia de civilidade, bem como Norbert Elias costuma mencionar. Além disso, menciona a opressão através do chamado “idioma oficial”, e Thompson ilustra isso ao falar em dois “idiomas” falados por estas camadas populares, uma é seu “dialeto” com termos e gírias que carregam consigo uma identidade cultural popular, e a outra, o inglês “civilizado”, imposto pelo sistema educacional e, por consequência, pelo Estado. A esta altura, na história, o camponês já foi substituído pelo operário fabril no processo “civilizador”, e Thompson analisa esta nova interação social que se constituiria na “vitória” da burguesia em relação às Monarquias Absolutistas na Revolução Francesa, que se consolidaria com a Revolução Industrial: Eram impostas uma série de regras de comportamento para, dito a grosso modo, “compensar o fato de serem pobres”, em uma analogia bem vulgar, mas que se revela ser a cerne desta imposição escolar. Lá, conforme o autor discute, crianças eram obrigadas a abandonar seus instintos e vontades em nome desta noção de civilidade, uma série de costumes que foram construídos ao longo da era moderna, costumes esses que foram historicizados e descritos em “A Sociedade de Corte”, do já citado Norbert Elias.

Neste momento então, para Thompson, emerge uma dicotomia entre a experiência e a educação, que na sua interpretação foi criada no momento que o sistema educacional incorpora as camadas populares com o objetivo de civilizá-las, de criar uma cultura única e uniforme independente de classe social. Que para ele, diga-se de passagem, jamais deveria ser uma dicotomia, e sim duas coisas relacionadas e interdependentes. É justamente a construção desta dicotomia o grande problema do sistema educacional para Thompson, que se estende desde a época contra-revolucionária, quando a Inglaterra tentou barrar as ideias vindas da França, sobretudo *égalité*.

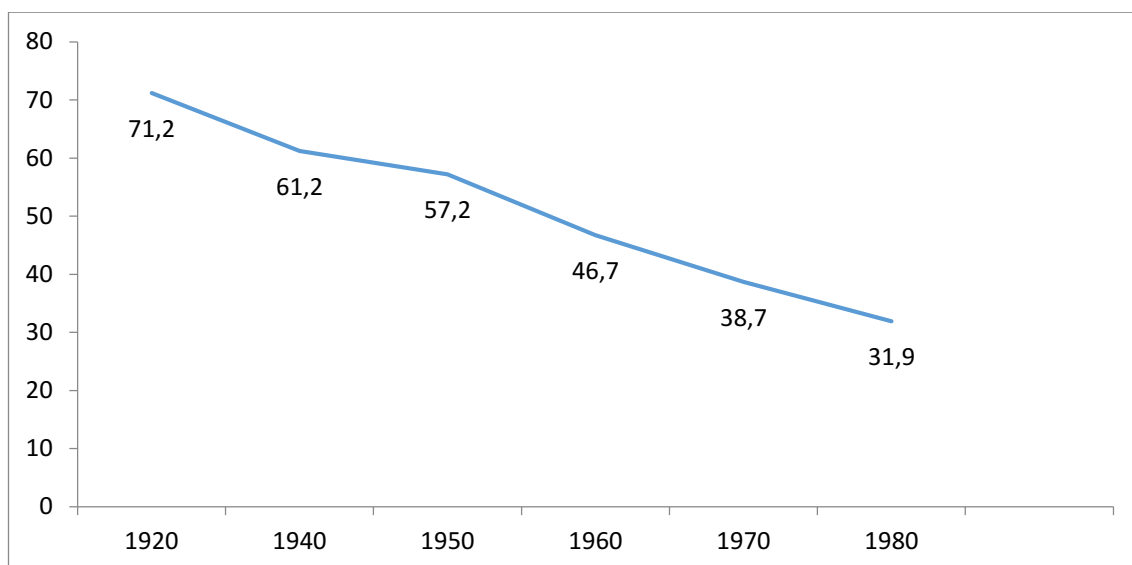
Observadas as raízes do sistema educacional, é necessário analisar e compreender a forma que se dá na nossa realidade. Mesmo ainda com fortes influências do sistema prussiano, o nosso sistema de ensino foi modernizado e flexibilizado após o processo de redemocratização. Não apenas isso, nas décadas seguintes, sobretudo a de 2000, a meta de colocar 100% dos indivíduos em idade escolar na sala de aula foi muito aproximada. O que, no nosso caso, deve ser visto como conquista, pois a educação foi, por muito tempo, negada para grande parte da população (sobretudo a interiorana), pois o controle da população se dava por meio de, em primeiro momento, das chamadas reformas higienistas, e logo depois a repressão de fato.

Desta forma, observando o caminho heterodoxo do sistema obrigatório do Brasil, é possível afirmar que tenha se tornado de fato obrigatória a partir do processo de redemocratização. E, ainda mais, obrigatório não no sentido de controle como era proposto nas raízes, e sim no sentido de qualificação da mão de obra no país. Um processo de modernização que o Brasil passaria a partir da década de 1950 necessitaria de uma atualização na qualificação dos trabalhadores, que em meados das décadas de 1940 era majoritariamente semi-analfabeta, para se transformar em uma mão de obra, no meio urbano, com sua maioria tendo ao menos o primeiro grau completo. O lugar do campo neste processo só viria décadas depois. Isso pode ser observado nas estatísticas a seguir:

Ano/Censo demográfico	População acima de 5 anos		
	Total	Não alfabetizada	
		Número	Taxa (%)
1920	26042442	18549085	71,2
1940	34796665	21295490	61,2
1950	43573517	24907696	57,2
1960	58997981	27578971	46,7
1970	79327231	30718597	38,7
1980	102579006	32731347	31,9

Fonte: “História Inacabada do Analfabetismo no Brasil”, Alceu Ravanello Ferraro, 2009, p. 86-87.

O gráfico abaixo nos desenha o perfil da redução da porcentagem de analfabetos no Brasil, de acordo com o quadro acima. Nele, é possível perceber que a redução mais acentuada e constante é a partir de 1950, período que coincide com a gestão de Juscelino Kubitschek e ao intenso processo de industrialização da época.

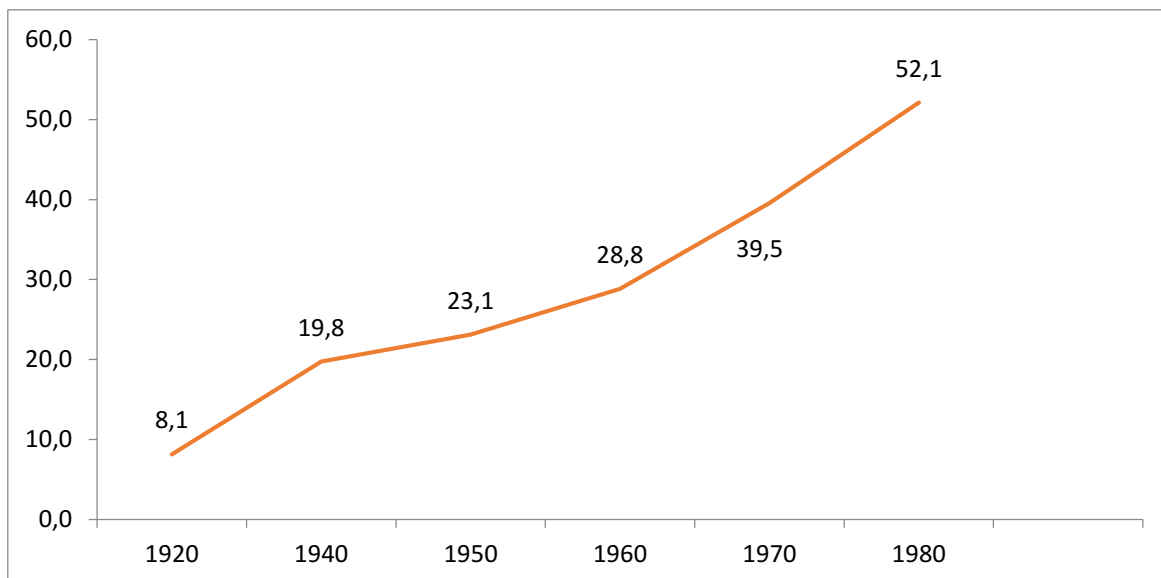


A seguir, usando o mesmo recorte, mas com uma amostra populacional diferente, no caso, a população entre 5 e 19 anos de idade, portanto matrículas com crianças em idade escolar, podemos perceber como se deu o aumento do número de matrículas no ensino fundamental (neste recorte, chamado de primário) de forma mais expressiva a partir da década de 1960, também influenciada pelo grande crescimento na gestão Juscelino Kubitschek, como pode ser visto também no gráfico logo abaixo ao quadro:

Ano/ Censo	População (5 a 19 anos)	Matrículas no ensino Fundamental	Taxa (%)
1920	12.703.077	1.033.421(*)	8,1
1940	15.530.819	3.068.269	19,8
1950	18.826.409	4.352.043	23,1
1960	25.877.611	7.458.002	28,8
1970	35.170.643	13.906.484	39,5
1980	42.500.430	22.148.809	52,1

Fontes: Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970; INEP/MEC; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 101.

MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.



ARAÚJO, Gilda Cardoso. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 29-54, jan./abr. 2010

Nota: (*) Dados estimados.

É importante lembrar que, enquanto a taxa de analfabetismo se refere a um conjunto mais amplo da população, a taxa de matrículas no primário se refere às crianças que estão em idade escolar.

1.2- Origens do sistema educacional no Império

O sistema de ensino ao longo do período imperial guarda uma peculiaridade interessante em relação aos sistemas europeus. Enquanto na Europa oitocentista estava sendo implantado o ensino obrigatório, e com isso se incluem todos os dispositivos de controle e vigilância, aqui no Brasil o sistema operava na manutenção das elites estabelecidas desde o período colonial. Pois enquanto na Europa o sistema era obrigatório e universal, onde as crianças aprendiam, intrinsecamente aos conteúdos, noções do que chamavam de civilidade e higiene, aqui no Brasil ele era, literalmente, negado a um contingente expressivo da população. Ou seja, enquanto o método de controle na Europa era ensinar obediência e submissão às elites e ao Estado, no Brasil Imperial apenas a aristocracia tinha acesso ao sistema de ensino.

E mesmo que fosse assegurada por lei a gratuidade do ensino (“em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”, 15 de outubro de 1827), na prática as estruturas eram tão precárias que

acabavam sendo abandonadas ou até mesmo nem sequer inauguradas nos sertões. O Ministro do Império Lino Coutinho chegou a dizer, menos de dez anos depois da lei de 1827, que havia um verdadeiro abandono, por parte do poder público, para com as escolas. De tal forma que, na prática, nem sequer havia um sistema de ensino ao longo do primeiro Império. Apenas aquelas criadas com a vinda da família real, como a Academia Real da Marinha (1808), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808), a Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) e a Academia Real Militar (1810) (NASCIMENTO, 2006) se mantinham. E mesmo assim, eram instituições de ensino superior, distantes das “primeiras letras” que citava a lei de 1827.

A situação era tão curiosa que nem sequer havia instituições para a formação de professores nestas instituições. Eles poderiam determinar o conteúdo, e todo o custo para qualificação era bancado pelos próprios. Este cenário favoreceu a adoção do método Lancaster, onde os alunos recebiam, por parte do professor, noções de leitura, escrita e cálculo, História do Brasil e Constituição do Império (estes dois recomendados pelo Imperador) e os mais “adiantados” tornavam-se monitores de suas turmas, com o professor apenas supervisionando e interferindo nos casos um pouco mais complicados, no qual nem mesmo este monitor saberia explicar. Este método, conforme era de se esperar, foi um fracasso absoluto.

Havia, ainda, um sistema de aulas régias para o nível secundário (resquício do período colonial), no qual os professores ministravam as aulas em sua própria residência ou em um local específico, cabendo ao estudante locomover-se por estes locais, algumas vezes distantes. Este sistema fora extinto em 1857 (DANTAS, 2008).

Na transição do poder imperial, período entre a renúncia de Pedro I e a subida de Pedro II ao trono, conhecido por período regencial, a situação do sistema de ensino pareceu melhorar. Sensivelmente, porém melhor do que o primeiro império. Prova disso foi a abertura da primeira escola normal para formação de docentes em Niterói, em 1835 e da Bahia no ano seguinte, e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro dois anos depois. E muito embora um dos grandes objetivos do IHGB fosse o incentivo do estudo de história no sistema público, ele acabou servindo, majoritariamente, como uma espécie de um grupo de estudos do próprio Pedro II posteriormente, estando ainda extremamente distante do ensino primário. Uma das poucas instituições de ensino que ofereciam estudos sobre história era o Colégio Pedro II, um instituto na época secundário, que oferecia preparação para as provas dos cursos

superiores (basicamente Medicina ou Direito). E, mesmo assim, contava em sua grade semanal com apenas doze aulas ministradas, número muito inferior ao ensino de latim (cinquenta aulas) e até mesmo Retórica e Filosofia (vinte aulas cada).

A transição do poder para o segundo monarca do Império fez com que algumas coisas se transformassem. O fato de o Imperador Pedro II ser um entusiasta das ciências o fez ter um pouco mais de iniciativa para com a educação do que seu pai. Isso pode ser observado com a abertura de mais duas escolas normais, em 1845 no Ceará e 1846 em São Paulo. Mas o sistema educacional ainda era rondado por curiosos paradoxos, como por exemplo, a obrigatoriedade do título de bacharel para ingressar em um curso superior. E este fato não deixa de ser curioso por dois detalhes: O primeiro, a presença quase nula do Estado no sistema de ensino (NASCIMENTO, 2006 e IANNI, 1984) e a concessão deste mesmo título a jovens que tinham laços com as aristocracias e oligarquias locais, em uma evidente estrutura de manutenção do poder destas elites (HOLANDA, 1995, p. 157).

Desta forma, ficou nítido que, apesar de Pedro II ter dado mais atenção ao sistema educacional do que seu pai, ele o fez quase que exclusivamente ao nível superior, evidenciado por instituições como o próprio IHGB e seu uso em particular. E as reformas de Carlos Leôncio de Carvalho, o Decreto Nº 7.247, de 19 de Abril de 1879 veio em socorro de dois fatores diferentes: do anseio do Imperador em difundir o que se chamava de pensamento científico, e tanto das reformas quanto as ideias liberais que vinham da Europa. Este decreto dava mais liberdade para as instituições tanto em critérios de aceitação de ingressantes quanto na montagem das grades. Desde que, claro, fossem feitas as ressalvas, conforme o trecho a seguir:

“Art. 1º E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.”(sic)

Esta era a formalização da presença quase nula do Estado, conforme dito por Octavio Ianni: Um sistema de ensino que, apesar de público, tinha um restrito grau de investimento, uma fraca adesão por parte da população e uma manutenção do status social, afinal, era um ambiente reservado apenas às oligarquias e que estavam sempre à mercê de fiscalizações do Império para garantir a “moralidade e a higiene”. Os sujeitos que se formavam nestas instituições seriam, no pensamento da época, “pessoas socialmente distintas, com alta cultura e conhecimento científico e com patente para

assumir a direção do país”. Foi arraigado neste ambiente excludente, completamente lotado de preconceitos e elitismos e com paradoxos curiosos e contraditórios que se deu o sistema de ensino no período imperial. O resultado disso foi uma taxa de analfabetismo esmagadora, de 82,6% da população brasileira em 1890.

1.3- O ensino de História e a educação na República (1889-1930)

Os anos que antecederam o golpe militar que expulsaria Pedro II e instauraria o regime republicano no Brasil foram marcados por uma grande efervescência de ideias vindas da Europa, sobretudo o liberalismo e o positivismo. Este ambiente se refletiria na educação, sobretudo na figura de Benjamin Constant, cabeça de uma ampla reforma positivista fortemente influenciada pelos escritos de Augusto Comte. Esta reforma, Decreto n. 981 de 8 de Novembro de 1890 (chamado de Reforma Benjamin Constant) seria um dos grandes precursores de um ensino baseado no positivismo, no iluminismo e também no liberalismo. E junto com estas ideias que vinham diretamente da Europa, vinha também, pela primeira vez, as bases do sistema obrigatório de ensino prussiano.

Benjamin Constant era o que José Murilo de Carvalho chama de “um republicano sociocrata”. Ele era visto como o verdadeiro mentor da “revolução”, era a mente pensante. Tinha visões diferentes das de Deodoro, era pacifista e tinha o desejo de acabar com os exércitos. Os sociocratas eram contra o que chamavam de democracia representativa, vista como “o momento metafísico da humanidade”. A inspiração que tinham era os pressupostos da Revolução Francesa, a república de Danton e os antigos escritos da Res Publica romana. Um fator preponderante deste ideário de Constant era justamente a supracitada influência da história positivista, vista como progressiva, redentora e que, ao final, os sujeitos encontrariam a civilização e a felicidade. (CARVALHO, 1990).

Este decreto mantinha o texto principal do decreto de Leôncio de Carvalho de 1879, no qual “E' completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primario e secundario, sob as condições de moralidade, hygiene e estatistica definidas nesta lei” (sic), onde é possível perceber influências do pensamento liberal oitocentista. Outra base importante deste decreto era o ideário de uma escola baseada na laicidade, gratuidade e liberdade (SCHELBAUER, 2003). Constant baseava, portanto, seu projeto de sistema educacional, em primeiro lugar nas bases ideológicas da Revolução

Francesa, e em segundo lugar no cientificismo da época. É muito simples afirmar que Constant era um homem de seu tempo por ter este tipo de pensamento, mas há de se fazer justiça em afirmar que fora um dos poucos com iniciativa de inserir este ideário no sistema de ensino gratuito no Brasil, sobretudo pelo seu ideal sociocrata e seu idealismo com o conceito da Res Publica romana.

Ora, o regime republicano precisava se firmar. Um movimento que durou poucas horas e demoraria a se consolidar em todo o território nacional precisava de uma base ideológica e filosófica, mas, sobretudo, histórica. E isso fora encontrado e reconhecido no sistema de ensino já consolidado, sobretudo na França, local onde os positivistas recebiam suas maiores influências. E a história foi um subterfúgio para a legitimação deste novo regime, onde através da historiografia o período imperial era apontado como ultrapassado, retrógrado e atrasado, bem como de apontar raízes de identidade cultural brasileira, mitos de fundação e heróis nacionais, tais como Tiradentes, Aleijadinho, Zumbi dos Palmares e o próprio Deodoro da Fonseca. Um processo, portanto, iniciado com o IHGB de construção de uma identidade nacional, usando a história e a historiografia como ferramentas de legitimação, seria reaproveitado, ressignificado e, posteriormente, substituído pela República e ensinado nas escolas primárias, impulso esse dado pelo decreto de Constant.

Sendo assim, o sistema prussiano influenciou profundamente o sistema educacional iniciado a partir do instante que fora proclamada a República. A forma como isso seria posto em prática é o que evidencia o alinhamento com os sistemas obrigatórios europeus.

A implementação do sistema obrigatório de ensino no Estado de São Paulo a partir de 1890 serviria de exemplo para muitas federações (SOUZA, 1998, p.61) tanto pela abrangência em vários pontos do interior, quanto pela efetividade que apresentavam. Um sistema unificado que uniformizava todos os grupos escolares envolvidos foram eficazes dispositivos de, em um primeiro momento, de consolidação do regime, e em segundo lugar de propaganda (SOUZA, 1998, p.29-31). E o ensino de história vinha exatamente de encontro com estes dois momentos, conforme falado anteriormente: Exaltar a república como o “novo, o belo, o progresso e as luzes” em contraponto de um período imperial “atrasado e retrógrado, baseado no Antigo Regime”. Esta tendência normativa e formadora foi ganhando força conforme a década de 1890 ia se transcorrendo. Nas figuras de Alfredo Pujol, Olímpio Catão e vários

outros ministros, inspetores e demais burocratas havia imposições, para os grupos escolares, em uma verdadeira educação voltada para a moral, para uma formação específica de estrutura familiar e de “dever cívico” de patriotismo e dever para com a República (SOUZA, 1998, p.79). Um indício que demonstra uma forte influência para com o sistema obrigatório prussiano.

Foi nesta época que passou a ser instituída, de forma mais sistemática, graus de hierarquia dentro das escolas. Postos como o de diretor e inspetor passavam a ser mais frequentes no cotidiano das instituições. E foi justamente esta hierarquia que começou a minar a autonomia dos professores, isto é, o abandono da liberdade que o decreto de 1873 dava as instituições. Os diretores detinham rígidos dispositivos de controle que se faziam presentes desde os professores até, obviamente, os alunos. Esta política de vigilância vinha de encontro a uma ideia de racionalização e uniformização do ensino (SOUZA, 1998, p.82), com os ideários de liberdade e flexibilidade sendo paulatinamente substituídos por subterfúgios mais eficientes de controles de corpos e mentes. Um equivalente escolar à imposição da civilidade que ocorria nas fábricas, no qual Margareth Rago chama de “Fábrica Higiênica”. É possível fazer o paralelo com a rede de ensino, que passava estes conceitos para os sujeitos em formação, as crianças. Temos, portanto, neste contexto de controle por meio da figura do diretor e do inspetor, uma espécie de “Escola Higiênica”.

1.4- O ensino de História e a educação na Era Vargas (1930-1945)

Apesar de toda a inovação que o sistema escolar da República teria trazido ao Brasil, em relação ao ensino no Império, este sistema ainda era notório por ser extremamente restrito e, ainda, desorganizado. Ainda durante a República Velha, vários estudiosos e intelectuais da área da educação vinham propondo uma ampla reforma que, entre outras exigências, pleiteava um ensino unificado, universal e gratuito. Além, claro, de acompanhado de perto pelo governo. Não apenas em um contexto interno, mas estas reformas teriam uma profunda influência da conjuntura política mundial desta época, que moldaria o caráter que o sistema de ensino teria.

Estas reformas começaram a ser idealizadas, portanto, por um grupo de pedagogos e especialistas em educação, onde se destacavam as figuras de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Estes acabariam assinando, em 1932,

juntamente com outros pesquisadores da época, um documento chamado “Manifesto dos pioneiros da Escola Nova”, um documento de caráter progressista, com pontos que seriam considerados arrojados e ousados até mesmo nos dias de hoje.

Por um lado, o Manifesto desejava tratar, concomitantemente, das questões educacionais e das questões econômicas. E neste cenário econômico, mencionado no Manifesto, se referia às recém-instaladas indústrias nos grandes centros urbanos. Uma preocupação exposta no documento, que possivelmente teria sido “comprada” das elites industriais urbanas:

“[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do crescimento da riqueza de uma sociedade” (“MANIFESTO...”, p.407)

Ainda, muitos elementos contidos no documento interessariam o governo Vargas. Foi uma via de duas mãos: o governo desejava fazer valer o seu controle, pois àquela altura Vargas governava sem constituição, e os autores do Manifesto viram no novo regime uma oportunidade de usar do Estado para concretizar suas propostas. Isso teria dado de uma forma ou de outra um caráter ligeiramente autoritário à proposta:

“Em termos políticos, o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos estados federados[...] Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país.” (SAVIANI, 2013, p.254)

O Manifesto teria sido recebido de uma forma especialmente polêmica, pois alguns de seus pontos atingiriam em cheio a oligarquia agropecuária daquela época, e a Igreja Católica. As elites rurais obviamente não aceitariam, tampouco veriam com bons olhos a proposta de qualificação intelectual e cultural de sua mão de obra. Era, invariavelmente, interessante aos oligarcas manter o sistema educacional exclusivo e restrito, afinal de contas não seria segredo algum imaginar que a lei, em muitos casos, não se fazia valer em muitos cantos ermos do país naquele tempo. Uma classe trabalhadora erudita significava uma ameaça real ao poderio destas elites. Encontrariam

nos intelectuais eclesiásticos aliados na tentativa de desqualificar e barrar os pontos do Manifesto que impactaria no seu poder econômico e político.

E estes, representados, sobretudo, pelo intelectual católico Alceu Amoroso Lima, deram uma forte guinada conservadora a estas reformas. Desejavam reafirmar o controle católico na educação e manter os privilégios da elite agropecuária daquele tempo, classe essa que se sentia ameaçada com as reformas propostas, sobretudo no que dizia respeito à universalização do ensino.

Amoroso Lima travou uma batalha frontal contra os intelectuais do Manifesto em várias frentes. Tanto em jornais, publicações, e até mesmo cartas enviadas aos gabinetes de ministros de Vargas. Em uma publicação no periódico O Jornal, teria classificado o Manifesto como “Absolutismo Pedagógico”:

“[...] em que considerava o Manifesto “anticristão” por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional” ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antiliberal” por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano” ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos” (SAVIANI, 2013, p.254)

O impacto deste ativismo de Lima fez-se sentir de forma mais contundente do que o Manifesto. De tal forma que as requisições dos intelectuais eclesiásticos seriam mais aceitos naquele momento preliminar à reforma. Era de caráter extremamente reacionário: Lutavam de forma mais veemente contra a laicização do ensino, o que ia contra as várias tendências observadas na Europa, por exemplo, de liberdade de culto. Posicionava-se contra a obrigatoriedade, pois via que deveria ser de escolha dos pais a decisão de mandar o filho ou não para a escola, via isso como “Interferência indevida do Estado na educação”. O argumento da não-obrigatoriedade era lançado a ponto de afirmar que não era necessário que o povo soubesse ler e escrever. Este caráter era, de acordo com Saviani, uma visão hierarquizada que buscava resgatar o princípio da autoridade, reafirmando a supremacia da ordem sobre o progresso. Ficava cada vez mais clara a convergência do conservadorismo religioso, que não desejava perder seu papel na sociedade com a laicização do ensino, e o conservadorismo das elites rurais, tementes em ver seu poder econômico e político ameaçado pela erudição do trabalhador.

Como dito na apresentação deste tópico, o sistema educacional na era Vargas fez parte de uma conjuntura que se construía não apenas dentro do Brasil, mas acompanhando uma tendência que se observava no mundo todo. Compreender os processos que se desenrolaram no globo entre 1929 e 1937 nos dá uma visão ampla sobre os significados e pretensões que as reformas educacionais desta época tiveram.

A característica marcante nesta série de reformas empreendidas na era Vargas, que está profundamente ligada ao que acontecia no mundo nesta época, é justamente o caráter de submissão ao Estado que a educação adquiriria. A crise de 1929 e o avanço do comunismo fizeram com que vários países repensassem suas políticas econômicas, e assim vários deles passaram a adotar maior controle do Estado sobre a economia, influenciado fortemente pelo economista John M. Keynes. Países com tradições liberais como os EUA e Inglaterra elegeriam presidentes e primeiros-ministros que prometiam ampliar a ação do Estado na sociedade. Em alguns países afetados pela guerra e pelas crises foram além da economia, tornando o controle estatal não só econômico, mas sim, moral e ético, e até mesmo sobre o controle dos corpos de seu povo. Entraria em cena, assim, o nazismo e o fascismo.

Em maior ou menor medida, um setor que praticamente todos os governos passariam a controlar, foi justamente a educação. Este caráter da mesma, que foi mencionado na introdução deste trabalho, de doutrinário e formador de indivíduos obedientes ao Estado, foi retomado e ampliado neste tempo. As ideias do pedagogo John Dewey foram deixadas de lado, pois o mesmo seria considerado muito “liberal”.

E este caráter é observado na continuidade do debate acima mencionado entre os “escola-novistas” e os intelectuais da Igreja. O governo passaria, paulatinamente, a adotar tanto o discurso conservador da aristocracia rural e católica, quanto o discurso de submissão da educação ao Estado, vindo do Manifesto. Justificava-se como um procedimento para proteger “Medidas liberais e o avanço do socialismo”, expondo o caráter totalitário (contrário a ideias liberais) e conservador (contrário a ideias progressistas e socialistas). Esse aspecto daria não apenas uma série de chamadas “obrigações” ao Estado (pública, obrigatória e de qualidade) como também diversos mecanismos que permitiam um controle direto da União nos currículos. A chamada “educação moral e cívica”, surgida neste momento, é a pista mais evidente desta tentativa de controle. Na ementa desta disciplina constava, entre outros, conceitos de higiene, patriotismo, postura e, principalmente, a renúncia do dito individualismo em

nome de um suposto “coletivo”, que pode ser interpretado de uma forma mais seca, como um “morra pelo seu país”, ou senão, “seu corpo e sua alma pertencem ao Estado”, e era dado como parte das ementas das disciplinas de história e geografia. No caso específico da história, a ementa se basearia em contar “os feitos de grandes homens ao longo dos tempos”, uma tentativa de passar princípios de heroísmo, obviamente com caráter nacionalista. Os processos de ampliação da atuação do Estado na sociedade em geral, em maior ou menor grau, é um elemento fortemente presente nesta fase da educação brasileira, influenciado diretamente por todos os processos de adoção dos regimes totalitários ao redor do mundo.

Todo esse discurso, pairando no ar naquele momento, fora sintetizado e posto em prática, já no regime do Estado Novo, por um homem que assumiria a pasta de Educação e Saúde, e que gozava do prestígio do próprio Vargas: Gustavo Capanema.

Capanema concretizou de forma institucional os anseios de vários grupos que estavam na crista do movimento desta reforma. Atendeu em partes os “escola-novistas”, mas deu mais atenção aos católicos e, sobretudo, às elites industriais e agrárias que desejavam se perpetuar no poder.

E isso se fez mostrar com o que seria chamado de “Reforma do Secundário”: Agora o dito ginásio (que hoje se equivaleria aos quatro anos compreendidos entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental) teria agora sua duração de quatro anos, e o ciclo complementar, de três anos (equivalente ao nosso ensino médio) teria duas opções: Seria dividido entre o clássico e o científico. O primeiro era voltado às elites e compreendia o ensino de literatura clássica, grego, latim, francês e promovia a história dos grandes feitos e grandes homens. O científico tinha um caráter mais profissional, e ao longo de sua duração, eram dados como opção cursos voltados ou a indústria, ou ao comércio, ou à atividade rural. Esta era a opção feita, como diziam naquele tempo, “por aqueles que não pretendiam ingressar em uma universidade”, mas era evidente que poucos poderiam ingressar na mesma, então optavam por um “ensino técnico” para suprir a necessidade de mão de obra expressa por Vargas na época.

Isso se alinhava a uma política adotada de forma institucional, que já foi mencionado aqui antes, que consistia na formação de elites condutoras dos destinos do país, e um povo trabalhador dócil e instruído que construiria, pelas bases, o progresso do Brasil. Trabalhadores esses que eram embebidos pelo espírito patriótico, no qual

deveriam estar prontos para oferecer suas vidas em sacrifício para o Estado e a Pátria a qualquer momento, como um verdadeiro dever cívico. Gustavo Capanema deixou isso muito claro ao criar divisões no ensino, que além dos supracitados, havia também o destinado exclusivamente às mulheres, que incluía na ementa noções de comportamento e de como deveria cuidar de uma casa. O ensino estratificado, que permitia pouca mobilidade social, deixou muito evidente o caráter controlador do Estado na sociedade: Agora eles decidiam quem seria o trabalhador e onde ele trabalharia, quem ficaria em casa cuidando do lar e dos filhos, e quem conduziria o país “rumo ao progresso”.

Ademais, a reforma não poderia ser completa se não passasse pelo ensino superior. E ele fora o projeto mais ambicioso de Capanema: A Universidade do Brasil.

Este projeto fora duramente criticado. Pela mídia, por custar um valor que o governo obviamente não tinha, e pela intelectualidade, por ser uma universidade com fortíssimo controle estatal. Uma das barreiras era o fechamento da Universidade do Distrito Federal, que ela conduzida por Anísio Teixeira, um dos autores do Manifesto. É importante mencionar que o fechamento da mesma não se deu por um motivo operacional, se deu exclusivamente por uma motivação política: A UDF era uma universidade considerada “excessivamente liberal”, contexto esse combatido pelo mundo inteiro à época.

Assim então, ignorando todos os alunos matriculados, os professores e toda a estrutura que tinha a universidade, ela é fechada em 1936 e se acelera a criação e consolidação da universidade de Capanema.

Seu projeto ambicioso era inviável, assim muito do que se planejou não fora levado a cabo. Mas a UdB teve atenção especial e pessoal de Vargas, que trouxe o que havia de mais célebre na intelectualidade mundial para ministrar aulas lá, ou formar professores e núcleos de pesquisa. Hoje, esta faculdade ainda existe, mas com o nome de UFRJ.

O perfil educacional dos quinze anos que Vargas ocupou o Palácio do Catete foi este: Autoritário, controlador, estratificado e pragmático. Vargas e Capanema não faziam questão de ocultar isso do povo. O surgimento da Educação Moral e Cívica e o desmonte progressivo das ciências humanas, ciências estas que estavam à pleno vapor na Europa com o surgimento de várias escolas históricas, tal como a de Frankfurt na Alemanha, a marxista na Inglaterra e a dos Annales na França, fora levado à cabo pelos

interesses de controle do Estado Novo. Este processo encontraria sua fase mais drástica e repressiva em alguns anos.

1.5- A expansão universitária e o controle da educação de base no Regime Militar

A educação não seria, exatamente, a maior das preocupações do governo a partir do governo Dutra. O modelo empreendido pelo Estado Novo, por Vargas e Capanema, sofreu pouca ou nenhuma modificação. Passaríamos por Kubischek, Quadros e Goulart sem nenhuma alteração substancial, que afetaria o sistema público de ensino como outras reformas já citadas. No entanto, os militares que deram o golpe no presidente da Câmara Ranieri Mazzili, após Goulart deixar o cargo, deixaram a entender desde o princípio que empreenderiam reformas tão profundas quanto às feitas no regime ditatorial anterior, no caso, o de Vargas.

O plano era radicalizar o teor de controle da (já existente desde a era Vargas) disciplina de Educação Moral e Cívica, mantendo sua característica de enaltecimento ao patriotismo, mas adicionando também elementos notoriamente militares, como disciplina, obediência às hierarquias e não questionamento destas estruturas. Ademais, fora criada também a disciplina chamada Organização Social e Política do Brasil, derivada da História, mas que oferecia uma versão muito diferente da mesma, ao melhor estilo 1984, de George Orwell.

Não obstante, ao identificar nas ciências humanas, focos do que consideravam “pensamentos subversivos”, começaram um processo de desmonte progressivo destas pastas na educação básica. Juntariam História e Geografia na disciplina “Estudos Sociais”, e Filosofia e Sociologia simplesmente desapareceriam, a exemplo dos homens e mulheres que eram considerados “perigosos ao regime”.

Garantindo na educação básica estes dispositivos de controle, e também de vigilância, onde era fomentada pelos agentes do Estado uma espécie de “delação premiada” de professores que não estariam seguindo as orientações do regime, os militares então se encarregaram de fazer a maior reforma universitária até aquele momento.

É de se notar que o sistema público de ensino superior vinha em franca expansão, pelo menos, desde o fim da ditadura Vargas, em 1945. Este crescimento, no entanto,

não era fruto da construção de novas estruturas universitárias, mas sim, da chamada federalização do ensino superior, onde o estado passava a assumir a gestão de faculdades que, até então, eram privadas (A nossa UFU fez parte deste processo, sendo as faculdades de medicina, direito, engenharia e outras, inicialmente privadas, e depois agrupadas no que se tornaria a Universidade Federal de Uberlândia). Este processo fez saltar o número de universidades públicas e de matriculados em cursos superiores. As matrículas cresceram de 21.000 para 182.000, aproximadamente. Este surto se manteve até o ano do golpe, 1965, e no ano de 1968, anos das reformas, começou a experimentar grande expansão novamente.

Estas reformas tiveram um caráter duplo: Enquanto buscava reafirmar seu controle sobre a formação das elites, bem como também nas licenciaturas, se configurava também como uma resposta às pressões dos estudantes, que dentre várias outras reivindicações, estavam insatisfeitos devido ao número de alunos excedentes, isso é, sujeitos que eram aprovados no processo vestibular (que naquela altura era completamente diferente do que é hoje). O fim das cátedras e a ampliação do sistema público de ensino superior também eram reivindicações importantes.

Eis que, em 1968, algumas das reivindicações dos estudantes foram concretizadas na chamada “Reforma Universitária de 1968”. Nesta reforma, surgiram as principais bases do que é o sistema público de ensino superior. Os docentes começariam a ser concursados e foi introduzido o regime departamental, além das cátedras vitalícias terem sido abolidas. Institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Foi também neste período que se iniciou o fomento à pesquisa nas universidades, iniciando o que se tornaria um mantra para praticamente todas as gerações posteriores, que perdura até hoje, que é a “indissociabilidade do eixo ensino-pesquisa-extensão”. Eram financiadas primeiramente pelo BNDE (embrião do atual BNDES), e progressivamente depois, com agências e institutos públicos e privados que iriam surgindo dali em diante. A Lei n. 5540/68 mudaria o perfil do acadêmico brasileiro, tornando as universidades públicas em um espaço de produção científica e tecnológica.

Foi instituído também o vestibular classificatório de processo unificado, modelo este que vigora até os dias de hoje (que pode, potencialmente, ser substituído pelo modelo do SISU). As faculdades foram remodeladas, exemplo da FNFfi que seria

incorporada à faculdade de Ciências Sociais na Universidade do Brasil (UFRJ), criada por Capanema.

O sistema público foi ainda mais expandido através da continuação do processo muito importante e notório, que foi a já citada federalização de faculdades privadas, que teve seu ritmo ainda mais acelerado nos anos 1970.

Acompanhando esta tendência, houve também a ampliação das faculdades privadas. No entanto, eram utilizadas em um caráter de manutenção de classe, haja vista que nestes institutos não havia o mesmo fomento à pesquisa e à extensão (estrutura que se mantém, diga-se de passagem, até a atualidade). O trecho a seguir nos dá um parâmetro sobre o funcionamento desta estrutura:

“[...] coube aos desfavorecidos pagar para a obtenção de um diploma - em geral de 2ª categoria e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional” (GERMANO, 1992, p. 128).

Aqueles que eram provenientes de classes menos abastadas, sem condições plenas de ingressar nas universidades públicas por meio do novo vestibular, dedicavam substancial parcela de seus rendimentos na formação em faculdades privadas, que eram essencial e prioritariamente- profissionalizantes. Era o acirramento do projeto classista de Vargas, onde era fomentada a educação das elites que liderariam o país, e a formação de uma classe trabalhadora técnica e qualificada direcionadamente para os setores industrial, comercial e rural. A diferença é que, com Vargas, esta divisão começava a se dar no dito Colegial, enquanto na época militar, se dava no ensino superior, reduzindo o Ensino Médio a uma grande preparação para o vestibular, desmontando progressivamente o caráter científico, técnico e magisterial do mesmo.

O ingresso ao ensino superior foi, portanto, multiplicado como resultado das reformas, da federalização de várias instituições privadas, e o incentivo à criação de mais faculdades particulares. Este fenômeno pode ser observado na tabela abaixo:

Evolução das Estatísticas do Ensino Superior – Brasil 1968- 1985								
Ano	Docentes (A)	Matrícula (B)	(B/A)	Concluintes	Vagas Oferecidas	Inscrições	(D/C)	Ingressos
1968	44.706	278.295	6,2	35.947	nd	nd	nd	nd
1969	49.547	342.886	6,9	44.709	nd	nd	nd	nd
1970	54.389	425.478	7,8	64.049	145.000	328.931	2,3	nd
1971	61.111	561.397	9,2	73.453	202.110	400.958	2,0	nd
1972	67.894	688.382	10,1	96.470	230.511	449.601	2,0	nd
1973	72.951	772.800	10,6	135.339	261.003	574.708	2,2	nd
1974	75.971	937.593	12,3	150.226	309.448	614.805	2,0	nd
1975	83.386	1.072.548	12,9	161.183	348.227	781.190	2,2	nd
1976	86.189	1.096.727	12,7	176.475	382.418	945.279	2,5	nd
1977	90.557	1.159.046	12,8	187.973	393.560	1.186.181	3,0	nd
1978	98.172	1.225.557	12,5	200.056	401.977	1.250.537	3,1	nd
1979	102.588	1.311.799	12,8	222.896	402.694	1.559.094	3,9	nd
1980	109.788	1.377.286	12,5	226.423	404.814	1.803.567	4,5	356.667
1981	113.899	1.386.792	12,2	229.856	417.348	1.735.457	4,2	357.043
1982	116.111	1.407.987	12,1	244.639	421.231	1.689.249	4,0	361.558
1983	113.899	1.438.992	12,6	238.096	nd	nd	nd	nd
1984	116.111	1.399.539	12,3	227.824	nd	nd	nd	nd
1985	113.844	1.367.609	12,1	234.173	430.482	1.514.341	3,5	346.380

Fonte: SOUSA, Paulo Roberto. A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR FEDERAL BRASILEIRO: ALGUMAS RESSONÂNCIAS. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008 p. 124

Como podemos ver, o número de matrículas subiu de 278.295 no ano das reformas, para 1.367.609 no último ano do regime, ou seja, um aumento próximo de 491%. O número de diplomados também cresceu expressivamente, 651% entre 1968 e 1985. O número de alunos por docente dobrou, de 6,2 alunos/docente para 12,1. Isso indica que, embora o número de matrículas tenha crescido expressivamente, o número de docentes não acompanhou este ritmo, criando uma defasagem na qualidade do ensino. Hoje, esta proporção está muito mais acentuada.

No entanto, apesar de toda essa expansão e estas reformas, além ou da federalização de faculdades particulares, ou da abertura de novas instituições privadas, um mantra que imperava nas bases do governo era o “Expansão com contenção”. Isso é, expandir sim, mas tomar o cuidado de “não expandir demais”, a fim de levar à universidade pessoas que não interessavam, ao governo, estar lá. Ou seja, de fato a radicalização do processo de formação das elites de Vargas, mas de uma forma não tão evidente.

Ainda assim, mesmo se expandido de forma contida, cuidadosa e até mesmo conservadora, o “boom” de crescimento da época do chamado “Milagre Econômico”,

nos anos 70 favoreceu, e muito, a universidade pública. Os centros de pesquisa, de extensão, novos cursos e aprimoramento de cursos tradicionais foram financiados basicamente pelo dinheiro deste novo momento da economia brasileira, em um momento muito semelhante ao que foi a “era Lula” para o sistema público de ensino superior.

Apesar do atendimento (parcial) das demandas do movimento estudantil em relação ao ensino superior, isso nem de longe significou o apaziguamento das relações entre universitários x governo militar. Pelo contrário, era nas universidades, expandidas por militares, que os mesmos encontravam a mais dura oposição. Uma oposição tão franca e incansável que nem mesmo a repressão e o uso da violência foram suficientes para silenciá-los.

Embora não fosse unanimidade entre os estudantes e membros dos movimentos, um processo extremamente notório deste momento da universidade pública, sobretudo nos cursos de ciências humanas, foi a penetração e forte adesão do marxismo. Levada em determinados momentos por simpatizantes do Partido Comunista (naquele momento, funcionando na clandestinidade), em outros, por filhos de imigrantes vindos principalmente da Península Ibérica, da Itália e da Europa Ocidental, no qual o marxismo tinha certa força naquela época. Penetrando principalmente no curso de história, levando e abordando a perspectiva da historiografia marxista, que consistia basicamente no materialismo histórico, a ideologia ganharia muita força, sobretudo pelo momento que se encontrava o país. Era evidente encaixar o discurso contido no marxismo na situação em que aqueles jovens se passavam. Sendo assim, ainda que ultrapassada no resto do mundo, sobretudo na União Soviética, o marxismo leninista e trotskista, e em menor proporção, o stalinista, ganhariam uma forte adesão na classe média brasileira que frequentava as universidades públicas. Sua repercussão não está contida somente na luta contra o regime militar, mas em grandessíssima parte, em subtrair das práticas deles o que os interessava, ou seja, tomar o controle da educação por meio do Estado, e impor de forma (muitas vezes) verticalizada diversas medidas. O impacto disso irei comentar e expor no segundo capítulo.

CAPÍTULO 2- UM RETRATO DA ATUAL SITUAÇÃO DA REDE PÚBLICA E DO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1- Panorama

Analizando o tortuoso caminho que a escola pública brasileira traçou ao longo de nossa história, percebemos que este processo não foi uma exclusividade da república velha. Getúlio Vargas teria usado o sistema educacional para consolidar e legitimar seu regime, e os militares fizeram amplas reformas em todos os âmbitos educacionais, desde o primário até o ensino superior. Prova disso foi a precarização dos cursos de ciências humanas, onde seria reduzida à matéria de “Estudos Sociais” em todos os graus e a implementação da matéria “Educação moral e cívica”, um dispositivo claro de legitimação do regime.

Esta realidade sofreu uma reviravolta no processo de redemocratização no final da década de 1980, onde apesar de ainda guardar ranços deste sistema, as ciências humanas passaram a reivindicar seu espaço no sistema educacional.

Mas seria de se espantar que o processo fosse tranquilo, e no Brasil há uma crença em que tudo pode se resolver criando uma lei. Nesse contexto algumas foram criadas com o intuito de se ter controle sobre os rumos da educação, e, além disso, ditar o que será ou não ensinado.

Dentre muitas resoluções, pareceres e portarias, gostaria de enfatizar três em especial no qual todas as outras se baseiam e cujo controle se mostra maior. São eles a LDB, o PNE e o CBC.

A Lei de Diretrizes e Bases, abreviada para LDB (Lei 9394/96) é uma lei orgânica que foi posta em prática na gestão Fernando Henrique Cardoso, após anos de preparação e lutas que começaram ao fim da ditadura e visavam não apenas uma abertura do sistema educacional, mas também sua democratização e modernização. Ela foge do teor legislativo regular, que controla em muitos detalhes, e não só é flexível como também dá liberdades ao professor. Dentre as maiores conquistas desta lei, podemos pontuar os seguintes: "a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público" (art. 69);

“o Ensino fundamental passa a ser obrigatório e gratuito” (art. 4) e “a educação infantil (creches e pré-escola) se torna oficialmente a primeira etapa da educação básica”.

É uma lei, portanto, que estabelece regras e normas para os ensinos fundamental e médio, superior e profissionalizantes, de tal forma que tornar-se-ia flexível no sentido da atuação do professor em sala de aula.

O Plano Nacional da Educação, abreviado como PNE, é um documento legislativo no qual, através de metas e planos, visa orientar tanto o Estado quanto os educadores e professores no cumprimento da mesma e, por consequência, a melhoria e aperfeiçoamento do sistema educacional do país. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

Ela é lançada a cada 10 anos e estabelece as metas para o decênio seguinte, e a última foi lançada em 2014.

No PNE atual, é visível o esforço que há em erradicar de vez o analfabetismo até uma idade (ou série), ou seja, é o comprometimento de que 100% das crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. É evidente também que os planos contemplam todos os estágios da educação, desde a educação infantil e pré-escola até o comprometimento de que 50% dos professores, ao fim da vigência do plano, tenham pós-graduação. Estas metas podem ser visualizadas e acessadas no sítio oficial do documento.

As metas não têm, todas, uma data fixa, no caso, até o fim da vigência. Diversas metas devem ser cumpridas no prazo de dois, cinco ou sete anos, o que reforça o caráter progressivo do plano. E embora a lei seja importante, a participação do indivíduo continua sendo a parte mais primordial do plano, conhecendo as metas, traçando objetivos para chegar nela e fazendo seus planos de curso alinhados e afinados com o

PNE, e também buscando melhoria profissional, como é o caso das metas que envolvem a formação dos professores.

Contrapondo estas duas leis, podemos perceber basicamente que o PNE fora um fruto da LDB: sem a primeira, a segunda não existiria. Mas enquanto a LDB é uma lei que trata da construção das instituições de ensino, lançando bases e estabelecendo regras, como carga horária, obrigatoriedade no ensino e atuação dos professores, o PNE vem como uma tentativa de aperfeiçoar esse sistema, lançando metas que teoricamente tornarão a educação mais eficiente e democrática. Mas, o que se perdeu de uma lei para a outra foi justamente a liberdade de atuação dos professores. Pois enquanto a LDB empodera o regente, tornando flexível sua atuação em sala, o PNE oferece diversas privações à ação do mesmo, bastando mencionar que os planos de curso devem ser desenvolvidos em consonância ao Plano.

Já o Currículo Básico Comum é uma iniciativa que foi desenvolvida inicialmente em meados dos anos 2000. Sua missão é, como o próprio nome diz, criar um currículo comum para todas as escolas. Cada Estado tem um, para cada disciplina, para os ensinos fundamental e médio, e parte de um esforço coletivo de “professores, analistas, técnicos da SEE/MG e SRE, especialistas e acadêmicos” (p.7) em criar um currículo que atenda a todas as necessidades, não apenas de formação profissional como também pessoal e de preparação para o curso superior, entre vários outros fatores. Obviamente, é necessário se guardar proporções e tomar cuidados, pois o CBC não deixa de ser uma norma, um dispositivo de controle que acaba dificultando muitos desdobramentos, por assim dizer, de conteúdo. Que de uma forma ou de outra limita um pouco a liberdade plena de atuação do professor. Mas, guardando esta devida proporção, devemos reconhecer nele uma importante ferramenta que vem ao nosso auxílio dentro da escola e da sala de aula.

Logo nos primeiros tópicos já podemos ver avanços em relação ao ensino de história que era ministrado até meados da década de 90. E este aspecto fica bem claro quando, na página 9, é frisado que “Uma das questões que mais tem desafiado os professores de História engajados em processos de mudanças curriculares e de suas práticas de sala de aula é a de criar as condições para que os alunos elaborem novos sentidos e significados para estudo da História”.

É um grande desafio para os novos professores tornar a história interessante para os seus alunos, isto é, a história didática, uma vez que a consolidação e a popularização

da rede mundial de computadores modificaram dramaticamente as relações entre as pessoas e das pessoas com as áreas de conhecimento. A escola não soube acompanhar esta mudança em tempo real, e talvez a história tenha sido a maior prejudicada neste sentido. Porque agora que temos a oportunidade de embasar nossas teorias em diversas fontes, e estas fontes estão na palma da nossa mão (literalmente), a análise destas não é praticada na sala de aula, ficando apenas no velho e ultrapassado método de análise do livro didático, praticamente dogmatizando este mesmo. E nesse sentido ambos têm culpa, tanto o Estado quanto os professores, cujos mais velhos tem dificuldade em exercer qualquer atividade no computador.

Mas no CBC já percebemos avanço, na tentativa de subverter a história eurocêntrica com foco no homem branco que trata apenas das “grandes conquistas dos grandes homens”, uma história generalizante que cala as vozes dissonantes, os derrotados. E para isso a autora do documento cita Hobsbawm, um dos maiores expoentes da corrente denominada “História vista por baixo”, revolucionária e essencial para o nosso tempo. Ora, se a escola positivista foi superada no começo do século passado, qual o sentido de perpetuá-la nas escolas? Neste sentido, o CBC dá um salto e leva para a escola este debate. Professores podem propor inovações tanto na didática, quanto no método e também na forma de enxergar os conteúdos programáticos que o CBC dá respaldo para isso, se porventura estas mudanças não forem bem vistas e sofrerem resistência em algumas instituições de teor mais conservador.

O parágrafo abaixo assegura ao professor a liberdade e a possibilidade de escapar do metodismo da escola positivista:

“As tendências historiográficas francesas, que tiveram origem na Escola dos Annales, no final da década de 20, e na sua terceira geração, que lançou a obra organizada por Le Goff e, posteriormente, a História social inglesa e a nova história cultural, passaram a marcar de maneira definitiva a produção historiográfica brasileira e, progressivamente, o ensino da História. Essa renovação historiográfica coloca em evidência novos temas, novos objetos e novos métodos para a produção do conhecimento histórico.” (p.11)

No entanto, uma coisa que não mudou foi a exigência de conteúdo, ou em outras palavras, “o que deve ou não ser ensinado”. O CBC (é importante mencionar que o documento analisado é o do estado de Minas Gerais, do ensino fundamental) ainda

preserva o aspecto conteudista, e não apenas isso, não diz apenas o que será ensinado, mas também como será ensinado. Contudo, “para não dizer que não falei das flores”, os conteúdos construídos desta forma permitem “colocar” o ensino de história no fundamental no século XXI, onde há respaldo e incentivo a trabalhar com correntes mais contemporâneas e novas formas de interpretação dos processos históricos.

Desta forma, portanto, não se pode negar que o CBC é uma ferramenta para aqueles professores que desejam se inovar, que desejam subverter a velha história metódica e levar novas correntes, novas ideias e novos pontos de vista para dentro da sala de aula. Ainda que a educação libertária seja um sonho distante da nossa realidade, no qual existem amarras que impedem que a educação seja 100% livre, e sobretudo no ensino de história existem conceitos superados que ainda são ensinados e enaltecidos. No entanto, é justo e necessário reconhecer que estamos avançando, que embora a macroestrutura educacional ainda esteja blindada, temos avançado no sentido de tornar os alunos mais críticos e conscientes do seu lugar na sociedade.

2.2- Avaliações no ensino

Com o intuito de apontar falhas e caminhos nesta nova fase da educação, após a redemocratização, uma série de avaliações foram criadas pelos governos que se passaram desde então. Feitos cada um de sua forma, em alguma série ou apenas com algumas matérias, têm implicações e intuítos diferentes.

O mais antigo é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que foi criado em 1990, e é aplicado desde 1995, ou seja, passou pelos governos Collor e Franco e começou a ser aplicado na primeira gestão de Cardoso. É, como todas as outras provas, aplicado e apurado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e é feito em duas frentes, uma avaliação da educação básica, e outra de rendimento escolar (Aneb e Anresc). Esta última, não obstante, também é conhecida como Prova Brasil e foi criada em 2005, e avalia as habilidades de alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do médio, ou seja, os anos finais de cada ciclo. Os alunos são avaliados apenas em português e matemática. Esta prova é usada como parâmetro para distribuição de recursos para as escolas públicas, ou seja, quanto maior a nota na Prova Brasil, mais recursos a escola

recebe. Também é aplicada uma avaliação para os alunos em fase de alfabetização, chamada de “Provinha Brasil”.

O Inep também realiza a avaliação do ensino superior, o ENADE, que é feito no primeiro e último anos de cada curso, sob pena de não colar grau para o estudante que não se submete ao exame.

O maior e mais abrangente, no entanto, não está sob a chancela do Inep, e sim, diretamente ao Ministério da Educação: O Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Realizado desde 1998, teve pouca efetividade por mais de sete anos de sua criação, até o surgimento do ProUni em 2004, que causou o aumento da sua procura na edição de 2005, já que o programa ofertava bolsas para as melhores notas do Exame. Este foi o ponto de partida do crescimento do peso e importância da avaliação, que a cada ano passou a abranger mais funções através de sua nota: No novo modelo do exame, feito a partir de 2009, passou a ser obrigatório para solicitar o financiamento estudantil, o Fies, sua nota também seria usada para a obtenção do diploma do ensino médio no programa de educação de jovens e adultos (EJA), e finalmente, através do exame diretamente os jovens passaram a ingressar na rede pública de ensino superior, pelo SiSU, programa que teve como objetivo unificar os processos seletivos destas instituições, podendo o examinado optar por várias instituições ao longo do Brasil.

Com isso, o ENEM passou a ter um número muito alto de estudantes egressos do ensino médio fazendo esta avaliação, passando de pouco mais de 115 mil em 1998 para mais de 7 milhões em 2015. As notas são usadas como parâmetro das escolas públicas, e como propaganda pelas escolas particulares. Sendo assim, o exame passou de uma avaliação deixada de lado pelos estudantes, para um importante passo de transição do ensino médio para o superior.

2.3- Entre o centro e a periferia: Experiência de duas realidades

Uma experiência que tive a oportunidade de vivenciar ao longo da minha pesquisa foi de presenciar o abismo educacional existente entre duas escolas, uma dita central e outra dita periférica. Entre PIBID e estágio, ao longo do ano de 2015, visitei uma vez por semana duas escolas: A Escola Estadual, e a Escola Municipal. A primeira é situada no Setor Oeste da cidade, é considerado bairro periférico, isso é, “classe D”. A segunda

é situada no setor leste, bairro onde estão localizados pontos importantes da cidade, desta forma, encaixado nas “classes” C e B.

Para que se tenha uma dimensão do que isso possa significar, usarei o exemplo da distância do centro da cidade. Tomando como referência o Terminal Central, considerado o “hipercentro” de Uberlândia, e usando do Google Maps optando pelo menor caminho, a Municipal se localiza a 5,2 quilômetros de distância, de carro. A Estadual a 8,4 quilômetros.

Considerando o trajeto de ônibus e a linha que passa mais próxima das respectivas escolas, é possível chegar à Municipal, partindo do terminal central, entre 10 e 15 minutos. Na Estadual, de 35 a 40 minutos.

A distância para o centro da cidade não é o único reflexo da dicotomia existente entre as duas escolas analisadas. É notável perceber a influência que o tráfico de drogas exerce nos alunos da Estadual. Não por fazer parte, não por exercer o consumo, mas de reconhecer nisso parte de sua rotina, de seu local social. Um exemplo disso foi na exibição do filme “Guerra do Fogo”, onde em certo ponto do filme os personagens dançam em volta de cinzas, comemorando o fato de ter encontrado fogo. Em determinado momento, um destes personagens coloca seu rosto nas cinzas e se levanta com o seu nariz sujo. A reação foi a mesma em três turmas de sexto ano: Relacionaram a imagem ao uso de cocaína.

Isso reflete bastante a inquietação dos jovens. Não fosse o bastante estar em uma idade onde os hormônios estão à flor da pele, que o fato de ficarem ao longo de quatro horas sentados e confinados em uma sala de aula já é, para eles, perturbador o suficiente, ainda não conseguem ver um futuro nestes conteúdos passados em salas de aula. O fato de os profissionais da educação repetirem o velho jargão do ensino redentor, que através dele os estudantes terão um futuro, que “serão alguém na vida” não parece surtir o mínimo efeito. Pudera, não deve ser de se estranhar que os jovens conheçam pessoas que concluíram o ensino regular, mas não têm boas oportunidades de emprego, ou até mesmo pessoas que têm um padrão mais alto de vida, mas por conta de atividades ilegais, e não concluíram a formação escolar.

Desta forma, os conteúdos curriculares, e nisso se inclui os de história, não fazem o menor sentido para eles. É apenas uma obrigação. E uma obrigação, como para qualquer ser humano em qualquer posição e em qualquer lugar do mundo, é notável,

raramente é feito de boa-vontade. Em aulas que regi nas duas escolas, feudalismo na Estadual e Independência dos EUA na Municipal, perguntei aos alunos porque eles devem estudar estes conteúdos (meu objetivo era argumentar que estes eventos tinham influenciado na formação da nossa sociedade), mas a resposta foi a mesma nas duas escolas: “Estudamos porque somos obrigados”.

E o que os profissionais da escola fazem esta má-vontade aumentar ainda mais entre os alunos: Radicalizam a opressão. Professores passam mais da metade do seu tempo de aula tentando estabelecer uma ordem, uma maneira dos alunos “ficarem quietos”. Muitas vezes recorrem à figura do supervisor, do vice-diretor ou do diretor para manter a ordem. Mas isto é inútil: esta figura escolhe um bode expiatório para ser penalizado, é levado para fora de sala, mas o caos dentro dela continua. E os alunos que ficam quietos passam a praticar outra atividade, e não dão a mínima para o conteúdo que está sendo passado.

Alguns profissionais fazem algo ainda mais grave, no caso da Estadual. Praticam uma pesada segregação social. Chegam a proferir frases do tipo “esses ignorantes do [bairro]”, “os alunos do centro são mais civilizados”, isso saindo da boca de uma professora de história. E é um pensamento arraigado de forma silenciosa dentre grande parte dos profissionais de lá, os jovens são daquele jeito porque são pobres, não são “civilizados”. É de extrema necessidade reconhecer que a radicalização das opressões não resolve a questão da indisciplina, muito pelo contrário, os estudantes sempre vão achar uma nova forma de reagir contra estas opressões.

O que também é o caso da Municipal, onde estas opressões também existem, são presentes e fortes, mas parecem ter o aval dos próprios estudantes. Um pequeno exemplo que desenha o que procuro dizer, na Estadual é facultativo o uso de uniforme dentro da escola, já na Municipal, não apenas é obrigatório o uniforme da Secretaria de Educação de Uberlândia como também o uso de calças. Nem mesmo uma bermuda mais longa é permitida.

Esta opressão parece ter o aval dos jovens talvez pelo meio em que estão envolvidos. Um meio muito mais isolado dos problemas sociais passados no bairro da Estadual, com certeza, mas talvez a questão familiar seja mais preponderante. Observar nos pais ou responsáveis o exemplo que a educação redentora exerce parece ter muito mais adesão dentre os alunos. Não é incomum que nesta escola os jovens sejam filhos

de funcionários concursados, engenheiros, advogados ou outro cargo que exige curso superior. Observando nos pais o exemplo de como estudar com afinco colocou-o em uma situação financeira mais estável, mesmo que isso seja apenas parcialmente verdade, dá o aval à escola de praticar determinadas opressões dentro do ambiente escolar. Não apenas isso, mantêm estes jovens adolescentes sob relativo controle dentro da sala de aula, de forma que respeitam a autoridade do professor. Obviamente existem aqueles que são chamados de “meninos problema”, um termo repulsivo no qual cai sobre aqueles que não se encaixam na dinâmica da escola. Mesmo assim, estes ainda ficam sob algum controle dos professores.

É de urgente e extrema importância não culpabilizar estes sujeitos, os estudantes. Lançar a culpa sobre os alunos, tendo a estrutura educacional da forma que é ignorar todo um arcabouço social no qual este jovem está inserido é olhar para o problema da perspectiva errada. Ter conhecimento do ambiente no qual os sujeitos estão inseridos está sendo, na minha pesquisa, de vital importância. É óbvio que os professores não vão conseguir eliminar o problema do tráfico no bairro da Estadual, de forma alguma, mas qual a abrangência que está ao alcance deles? A escola. Pequenas medidas que procuram uma aproximação e um alívio na opressão surtem mais efeito do que gritaria e suspensões. O ensino não é e jamais pode ser algo rígido e petrificado, os conteúdos devem ser dados de uma forma flexível que se encaixem na realidade destes jovens.

Outro aspecto que despertou em mim uma grande atenção foi a própria essência das escolas e o abismo que há entre elas: Municipal e Estadual.

A Municipal é uma escola cuja arquitetura é bem aberta: Tem um pátio amplo, pé direito duplo, uma rampa ao invés de escada que leva ao segundo piso e uma boa estrutura de quadras poliesportivas. Todas as salas de aula contam com uma televisão presa à parede, LCD de aproximadamente 25” e contam com quadro branco, que é administrado com caneta piloto. Mesmo com as paredes bem sujas de escritas de lápis e caneta, não deixa de ser um ambiente muito mais propício à apropriação dos conteúdos. As portas são mais largas e sua biblioteca é razoável, onde há uma sala de TV e uma sala para atendimento de alunos com deficiência.

Na Estadual, por outro lado, não tem uma arquitetura tão aberta assim, seguindo o alinhamento de grande parte das escolas estaduais. São três blocos cuja parede e laje é contínua, como se fosse uma casa mesmo, onde apenas uma parede separa uma sala da

outra. Neste contexto em cada um destes blocos encontra-se embutido a sala de Xerox, a secretaria, a cantina, a sala dos professores, direção, vice-direção, supervisão, biblioteca e laboratório multimeios, às vezes mesclados e integrados às salas de aula. A estrutura de quadras é precária, sendo uma quadra em estado razoável, e outra tomada por mato. A prática de atividades muitas vezes é feita no espaço de pátios.

Notável é a diferença estrutural entre escolas municipais e estaduais nesta cidade. Pois todas as escolas municipais de Uberlândia seguem o mesmo projeto arquitetônico, ou seja, dificilmente uma escola será diferente da outra. Nas estaduais esta semelhança parece ser mais involuntária, mesmo encontrada uma semelhança bem nítida, o padrão de laje e parede única, com três blocos e salas institucionais integradas a este formato, pois as escolas estaduais são mais antigas do que as municipais. E como se já não bastasse a diferença do local social, a Estadual leva desvantagem exatamente pelo fato de ser estadual. Não é necessário rodar por muitas escolas para concluir que as municipais têm mais estrutura e melhor qualidade. Isso nos faz concluir que, menor a unidade administrativa, mais retorno em investimentos há. Os membros da direção e administração da Estadual provêm verdadeiros milagres com o estreito volume de investimentos que chega a eles. Considerando todas as adversidades mencionadas acima, esta escola tem um grau de comprometimento administrativo invejável, que deveria servir de exemplo para escolas estaduais mais bem situadas que pecam demais neste sentido.

2.4- O processo de declínio do sistema educacional brasileiro

Ainda que se tenha avançado no sentido de fortalecer a educação pública, por meio do grande investimento que se faz hoje em educação (estima-se que o Brasil é um dos países que, proporcionalmente, mais gasta em educação), este investimento não chega nem próximo do ideal. Não pelo valor, afinal são despendidos milhões e milhões todo ano, mas pela forma como é distribuída. Em primeiro lugar se vê uma ênfase muito direcionada ao sistema público de ensino superior, que se destina voluptuosas quantias de verbas e que praticamente não dá o retorno social e financeiro à sociedade que está inserida. O que resta aos sistemas infantil, fundamental e médio, é extremamente mal distribuído: Em primeiro lugar se investe nas regiões “centrais” do país, e depois, em regiões centrais de cada cidade, investindo-se muito em algumas poucas escolas,

enquanto em muitas, a verba mal supre as necessidades da escola. Esta experiência foi comentada nas páginas anteriores.

A falta de gestão que o MEC apresenta neste sentido reflete nos indicadores internacionais, referências que existem no sentido de avaliar criteriosamente a qualidade do ensino. O PISA, da OCDE, é talvez o indicativo que nos oferece o melhor panorama para posicionar a educação brasileira neste cenário internacional.

A tabela abaixo nos mostra como o Brasil se posicionou em todas as edições do PISA:

Área	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Matemática	334	356	370	386	391	377
Leitura	396	403	393	412	410	407
Ciências	375	390	390	405	405	401
Média Geral	368	383	384	401	402	395
Enfoque Disciplinar	Leitura	Matemática	Ciências	Leitura	Matemática	Ciências
Países participantes	32	41	57	61	65	70
Colocação brasileira	32º	40º	52º	50º	57º	63º

Fonte: <http://www.oecd.org/pisa/>

O que podemos ver ao analisar este quadro é que a educação brasileira sempre amargou posições inferiores. Houve, no geral, uma tímida evolução ao longo das edições, excetuando uma expressiva queda na última avaliação, em 2015. Ainda que, nos nossos parâmetros, estivemos melhorando, em comparação aos outros países, nossa evolução não se comparou às outras.

Comparando o orçamento educacional do Brasil com os países que estão no topo da lista, usando como parâmetro a porcentagem do PIB investido no sistema, temos uma

desagradável surpresa: O que se gasta no Brasil é muito mais do que em países que estão nas 10 primeiras posições do ranking. Tendo como referência o mesmo site da tabela acima, percebemos que o Brasil investe menos que a Finlândia (6,80%, 3º lugar), Holanda (5,90%, 10º lugar) e Nova Zelândia (7,20%, 7º lugar), mas investe mais do que Canadá (5,10%, 6º lugar), Coreia do Sul (5%, 2º lugar) e Austrália (5%, 9º lugar), com o nosso país investindo 5,70% do PIB e ocupando apenas o 53º lugar. (Dados de 2012).

Analisando esta ligeira comparação, podemos ver que deixamos muito a desejar em relação a um país que tem características físicas similares à nossa, a Austrália, que ocupa a nona colocação investindo uma porcentagem do PIB menor. Muito se fala no aumento do investimento na educação, sendo que uma das metas do PNE é que seja investido um total de 10% do PIB na educação, o que tornaria o Brasil a maior porcentagem do PIB investida na educação do mundo. No entanto, pouco se resolveria aumentar o investimento se a gestão continua sendo fraca, ineficiente e, principalmente, grande vítima de corrupção e má administração. E o problema de gestão do dinheiro destinado à educação não se resume a desvios ou corrupção, mas sim, na forma como o nosso sistema é moldado.

De acordo com reportagem do site BBC Brasil de 2014, os estudantes matriculados na rede básica, isto é, ensinos fundamental e médio, corresponde a 84,5% do total de alunos, mas recebe 75% do total do investimento destinado à educação, o que faz com que o investimento por aluno no sistema público de ensino superior seja quatro vezes mais do que é gasto com o estudante da rede básica de ensino. Devemos lembrar que a porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos matriculados em universidades públicas gira em torno dos 11%

E mais uma vez o problema do “muito dinheiro para pouco resultado” aparece nesta análise. A discrepância entre o valor investido na rede pública de ensino superior e seu resultado, sua contrapartida, é abissal. E quando se fala em resultado e contrapartida, não se quer dizer um retorno financeiro, à rigor. E sim o retorno que se é dado a quem financia esta educação “gratuita”, o pagador de impostos, o homem ou a mulher que jamais terão a oportunidade de sequer adentrar a uma instituição desta. Para estes, a contrapartida é muito restrita, uma vez que a academia vive restrita em si, raramente extrapolando os seus muros e tendo contato com o mundo exterior.

Em critérios objetivos, de acordo com o QS World University Ranking de 2016, a Universidade de São Paulo, a instituição brasileira mais bem colocada, ocupa apenas a 120ª posição, sendo que seu orçamento, de acordo com o site da própria instituição em 2017 estava na ordem de mais de R\$ 5 bi. É um orçamento muito mais alto do que o do MIT (Massachusetts Institute of Technology), que está no topo do ranking.

Em linhas gerais, não é precipitado afirmar que o problema no sistema público de educação do Brasil é dinheiro. Dinheiro, aliás, é o que não falta neste país, talvez por isto sejamos tão péssimos em gestão pública, e tão bons em corrupção. O problema na educação vai um pouco além, por motivos que foram identificados aqui, e por vários outros que exigiriam anos de pesquisa e páginas e páginas de dissertação.

2.5- Conclusão do retrato

O sistema de ensino sofreu muitas mudanças desde o processo de redemocratização. Embasados em uma essência sobretudo ideológica, balizada em uma constituição que garantia, no papel, muitos direitos à população. Direitos esses, no entanto, impraticáveis, pois fora feita com uma mentalidade de que o dinheiro público era infinito, gerando déficits atrás de déficits, pois não existe dinheiro público, e sim, o dinheiro que é tomado coercitivamente da população. Pegando carona nesta mentalidade, os teóricos que foram responsáveis pela série de reformas no ensino desde meados de 1989 disseminaram a ideia de que o aumento de investimento aumentaria a qualidade do mesmo. E na prática não foi isso que aconteceu: nossa educação nunca esteve tão pobre.

Chegamos à excelente marca de praticamente erradicar o analfabetismo, e o índice de crianças em idade escolar matriculados em instituições públicas e privadas de ensino está acima dos 90%. No entanto, estas marcas extremamente positivas são ofuscadas pelas marcas negativas expostas nas páginas anteriores: nossas crianças e jovens reconhecem as letras e as palavras, mas têm extrema dificuldade com o domínio da gramática e ortografia, tem índices pífios nas ciências exatas e chegam à universidade sem ter conhecimentos suficientes nestas duas áreas hegemônicas. Se investe quatro vezes mais no estudante do ensino superior do que no estudante da rede básica, somos o país que faz o investimento de país desenvolvido, mas resultados inferiores a muitos dos nossos vizinhos sul-americanos. As escolas de localizações mais afastadas do país, e

até das periferias de grandes cidades mal dispõem de recursos para o funcionamento mínimo, enquanto as universidades públicas recebem expressivos montantes de recursos para nem sequer figurar entre as 100 melhores do mundo.

A marca do ensino público nesta época de pós-democratização é esta: muito dinheiro para pouco resultado e quase nenhuma gestão. A educação pública age, desta forma, como uma mantenedora das desigualdades sociais: em regiões centrais e mais ricas, as classes B e A usufruem de universidades com grande investimento e não pagam (diretamente) nada por isto, enquanto moradores pobres dos mais ermos sertões do país, historicamente pobres, seguem sem ter muitas condições de sair deste estado. A saída não é simples, e não é objetivo desta dissertação apontar alguma, pois isso seria excessivamente pretencioso. A solução passa por um processo amplo de reformas de base, de gestão e de mentalidade. E o futuro é desanimador, pois os indicadores apontam na direção do acirramento das políticas que estão em vigência há mais de 20 anos e que, claramente, falharam.

Referências

- ACTON, John. "The Protestant Theory of Persecution In: Essays on Freedom and Power". Glencoe, Ill.: The Free Press, 1948
- ARAÚJO, Gilda Cardoso. "Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003". Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 227, 2010
- CARVALHO, José M. "A formação das almas: O imaginário da República no Brasil". São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CELETI, Filipe Rangel. "Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia". Diadema: UNIESP, 2011.
- FOUCAULT, Michel. "Vigiar e punir: nascimento da prisão". Petrópolis: Vozes, 1987
- HOLANDA, Sérgio Buarque . "Raízes do Brasil". 26. ed. São Paulo: Schwarcz, 2001.
- IANNI, Octávio. "O Ciclo da Revolução Burguesa". 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). "Estatísticas do século XX". Rio de Janeiro, 2003
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. "O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)". Campinas: UNICAMP, 2006.
- PERRIN, John William. "The History of Compulsory Education in New England". 1896.
- ROTHBARD, Murray. "Educação: Livre e obrigatória". São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.
- SAVIANI, Demerval. "A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar" in Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.
- SCHELBAUER, Analete Regina. "A constituição do Método de Ensino Intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)". São Paulo: Faculdade de Educação de São Paulo, 2003

SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, 2010.

SILVA, Sérgio Almeida e MAZZUCO, Neiva Gallina. “História e políticas de educação no Brasil Império”. Cascavel: UNIOESTE, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. “Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: 1890-1910”. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.