



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS DE SÃO BERNARDO
COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA**

FRANCISCO DAS CHAGAS FERREIRA SILVA

SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:

Uma breve crítica à pedagogia contemporânea

SÃO BERNARDO

2018

FRANCISCO DAS CHAGAS FERREIRA SILVA

SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:

Uma breve crítica à pedagogia contemporânea

Monografia apresentada à Coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, Campus São Bernardo, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado (a) em licenciado em Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador: Prof^o Dr. Wandelson Silva de Miranda

SÃO BERNARDO

2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Ferreira Silva, Francisco das Chagas.
SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: Uma
breve crítica à pedagogia contemporânea / Francisco das
Chagas Ferreira Silva. - 2018.
78 p.

Orientador(a): Wandelson Silva de Miranda.
Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, São
Bernardo, 2018.

1. Contemporânea. 2. Educação. 3. Metodologia. I.
Silva de Miranda, Wandelson. II. Título.

Francisco das Chagas Ferreira da Silva

SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:

Uma breve crítica à pedagogia contemporânea

Monografia apresentada à Coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, Campus São Bernardo, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado(a) em licenciado em Ciências Humanas/Sociologia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr Wandelson Silva de Miranda
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^o Dr Tedson Mayckell Braga Teixeira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a Dr^a Alina Silva de Miranda
Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir e ter dado condições para que esse trabalho seja realizado.

À minha mãe pelo forte exemplo de perseverança na batalha da luta do dia a dia pela vida; A minha esposa Conceição, pelas compreensões e incompreensões pertinente ao convívio familiar; as minhas três filhas: Tâmara, Sofia e Tessália, pela alegria que a mim transmitem no ceio familiar.

Ao Prof^o Dr. Wandelson Silva de Miranda, pela orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof^o Dr. Tedson Mayckell Braga Teixeira; a Prof.^a Dr.^a. Alina Silva de Miranda pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

“A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu
próprio conhecimento”

(Platão)

RESUMO

O presente trabalho tem como princípio básico mostrar que; a partir de uma pesquisa bibliográfica, realizada sobre a educação clássica é possível utilizar seus princípios norteadores como referência na readequação da educação brasileira, para isso seria necessário um breve retorno a metodologia da educação clássica na formação dos estudantes. Esta pesquisa foi realizada sob o amparo de autores como Aranha (2006) Maior (1967) Zamboni (2016) Ghiraldelli (2009) McLuhan (2012) entre outros, que ajudaram na construção dessa breve crítica a respeito da educação clássica tradicional e da educação contemporânea. Portanto, uma educação aplicada com critérios clássicos; pode junto com alguns modelos atuais superar as crises da educação brasileira da atualidade, isto é importante para o entendimento daqueles que tem a incumbência de transmitir conhecimento adequando metodologia a modernidade.

Palavras-chave: Educação. Metodologia. Contemporaneidade.

ABSTRACT

The present work has as basic principle to show that; from a bibliographical research carried out on classical education it is possible to use its guiding principles as reference in the re-adaptation of Brazilian education, for this it would be necessary a brief return to the methodology of classical education in the formation of the students. This research was carried out under the auspices of authors such as Aranha (2006) Maior (1967) Zamboni (2016) Ghiraldelli (2009) Mcluhan (2012) among others who helped to construct this brief critique about traditional classical education and contemporary education . Therefore, an applied education with classical criteria; can together with some current models overcome the crises of Brazilian education of the present time, this is important for the understanding of those who have the responsibility of transmitting knowledge adapting methodology to modernity.

Keywords: Education. Methodology. Contemporaneity.

Sumário

1- INTRODUÇÃO	111
2- ORIGEM DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA.....	144
3- METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO CLASSICA.....	255
3.1 O trivium	286
3.2 - Retórica	27
3.3 - Quadrivium	28
3.4 - Dialética	28
3.5 - O professor e seu papel na educação Clássica	28
4. - UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	30
4.1 - O manifesto dos pioneiros da educação nova	39
4.2 - Os Signatários do Manifesto de 1932	41
4.3 - As Propostas Pedagógicas dos anos de 1930	42
4.3.1 -Ideário Liberal	42
4.3.2 - Ideário Católico.....	43
4.3.3- Ideário Integralista	43
4.3.4 - Ideário Comunista	45
4.4 A Educação na Constituinte de 1933-34	466
4.5 O Estado Novo (1937-1945).....	488
4.6 A Quarta República (1945-1964)	533
4.7 Política Educacional Como Política Social	566

4.8 O Regime Militar (1964-1985).....	59
4.9 Transição democrática.....	64
5 PRÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL.....	677
5.1 Modelo freiriano.....	688
5.2 Modelo Construtivista	699
5.3 A importância, a diferença e as vantagens do modelo Clássico.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	77
REFERÊNCIAS	79

1. INTRODUÇÃO

A educação vem a ser a atividade desenvolvida pelos homens, tanto para a consciente formação pessoal, quanto para o crescimento físico e espiritual das gerações mais jovens. Desse modo, a educação é em primeiro sentido uma formação pessoal, uma atividade em que todo homem tem direito a verdade, o direito de conhecer as verdades fundamentais para a plena existência humana. Por isso, o homem tem o direito de aprender, de ser ensinado, de desfrutar dos bens da cultura e, no entanto, esse direito não pode ser exercido, se a sociedade não facilitar o acesso à escola, a educação e à aquisição de livros, de proporcionar aos cidadãos meios indispensáveis à instrução. Ora esse direito humano à verdade acentua-se, ainda em relação ao professor, uma vez que lhe cabe formar a juventude, proporcionar informações e explicações aos seus alunos. Disso decorre a liberdade de cátedra. Logo, graças ao poder intelectual que o diferencia dos animais tradicionais - devido ao seu conhecimento abstrato- o homem elaborou através das idades e linguagem, a gramática, a literatura, a história, a ciência, a filosofia, a religião, as belas artes, as técnicas e as instituições sociais.

Desta maneira, a verdade é uma propriedade do juízo ou do conhecimento. E todo homem que estuda, pesquisa, lê e reflete, procura adquirir ou aumentar os seus conhecimentos parciais, incompletos ou até mesmo falsos. É inegável que só através da educação o conhecimento verdadeiro é possível: é essa a garantia de segurança intelectual, moral e até mesmo do êxito da prática educacional.

Mediante isso, surgia uma nova interpretação dentro de esboço da educação, ou seja, um dualismo escolar que iria se manifestar no século seguinte, ao se destinar um tipo de escola para a elite e outra para o povo, desta maneira podemos reconhecer o surgimento, ou seja, um nascimento da escola clássica que se consolida no século XIX com Herbert e se manifesta no desenvolvimento de Comênio, na organização e métodos de conhecimento, com a utilização do tempo racional de estudo, valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem. Para Comênio o ponto de partida da aprendizagem é sempre o conhecimento, indo do simples ao complexo, do concreto ao abstrato na qual o verdadeiro estudo inicia nas próprias coisas, “ensinar tudo a todos”, assim, “só fazendo, aprendemos a fazer”, afirma Comênio: além disso é importante ensinar não só o que tem importância para a escola, e sim o que serve para a vida, tornando a pessoa um ser moral; agregando as escolas o fato de se tornarem “oficinas da humanidade”, na verdadeira iniciação da vida. Comênio pensava ser possível uma junção metódica

dos conhecimentos universais, em que o aluno alcançasse um saber geral e integrado, ainda que simplificado, desde o ensino elementar, diga-se, hoje fundamental ao médio.

Sendo assim, nos outros graus, a análise, a crítica, a invenção, o aprofundamento, pois a educação permitiria ao aluno pensar por si mesmo, não como simples espectador, mas como um ser que busca o seu desenvolvimento. Só assim haveria progresso intelectual, moral e espiritual, dando ao homem a capacidade de estar bem mais próximo de Deus: “Para Comênio [...] a aspiração democrática do ensino permitiria a todos o acesso ao ensino; [...] homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos” (ARANHA, 2006, p.157).

Dentro dessa visão humanística; percebe-se nitidamente um pensamento inovador característico do movimento renascentista na qual o mundo que se construía segundo os valores burgueses. Esse debate refletiu na educação de uma maneira geral. Levando a uma aspiração pedagógica realista em alguns casos até universal, estendia a todos. Dentro de um contexto de aprendizagem, de um pensamento inovador, e de um saber muito atual. Surgia assim, uma nova interpretação da educação. A educação clássica.

Assim, este trabalho tem como objetivo, a partir de estudos bibliográficos, mostrar a importância da educação clássica na formação, ética e intelectual do adolescente. Desta maneira esse trabalho tornou-se importante para o entendimento daqueles que têm a incumbência de transmitir conhecimento adequando metodologia aplicada a modernidade e readequação do saber no processo da aprendizagem educacional partindo como base de referência a educação clássica.

Portanto, o interesse dessa pesquisa surgiu mediante ao um paralelo que tentei fazer entre a minha educação- que se deu na década de 70- e a educação da atualidade. Levando em conta alguns conceitos, metodologias e tendências adotadas que se adequam a determinada contextualização. Mediante isso, tentei elaborar um trabalho que ressalte os pontos positivos da educação clássica tradicional, mostrando suas origens, metodologias e principais conceitos, para que desse modo eu possa elaborar uma crítica eficiente e bem embasada teoricamente.

Para melhor desenvolver esta pesquisa dividi-a em 4 (quatro) capítulos e alguns subcapítulos, o primeiro capítulo trata-se, de forma sucinta, da origem da educação clássica, fazendo um percurso histórico que vai desde da Grécia Antiga até Idade Média, para a escrita desse capítulo me apropriei de teorias de alguns autores tais como: MAIOR (1967) ZAMBONI

(2016); ARANHA (2006) e MCLUHAN (2012) No capítulo 2 (dois) que foi intitulado por Metodologia da educação Clássica, e tem como subcapítulo o professor e o seu papel na educação Clássica, descreve brevemente a respeito da educação clássica e suas divisões, considerando seus métodos, conceitos e premissas, além de falar sobre o papel do professor nesse modelo de educação; no capítulo 3(três) que tem como título Um breve Histórico da educação no Brasil, vou me ater a discorrer sobre a história da educação brasileira, considerando seu início lá em 1500 até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB, 9.394 que aconteceu em 1996, para este capítulo me apropriei de teorias do autor GHIRALDELLI (2009) que me embasou diretamente na escrita sobre a história da educação brasileira e como se deu a institucionalização da educação no Brasil; dando sequência, o capítulo no ultimo capítulo, o 4 (quatro), tendo como título “Práticas educacionais contemporâneas no Brasil”, neste capítulo realizo uma breve critica a respeito da educação contemporânea, apontando alguns modelos educacionais e finalizando com alguns pontos positivos sobre a educação clássica tradicional, para isso utilizei alguns teóricos e estudiosos, tais como: ROSA(1997), ZAMBONI (2016) e BERNARDIN(2013).

2- ORIGEM DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA

Para o estudo da educação clássica o preambulo é de que “Não há no estudo possível sobre a sociedade ou literatura ocidental sem que seja constantemente revisitada toda sua tradição”. Desta forma, “Na história da cultura do Ocidente, todo capítulo tem início como os gregos”, (GILSON, p.1). Esse período clássico em destaque vai do (século V e IV a. C.) que representou o apogeu da civilização grega. A esplêndida produção nas artes, literatura e filosofia, na política, o auge do ideal grego de democracia é representado por Péricles (século V a. C.), nesse período a democracia ateniense era escravista, ou seja, apenas os homens livres eram cidadãos. Ora, Atenas tinha aproximadamente cerca de meio milhão de habitantes, dos quais 300 mil eram escravos, e 50 mil (metecos, estrangeiros); estes, e mais as mulheres e as crianças, apenas os 10% restante tinham o direito de decidir por todos; ver-se que a força dos escravos no uso das atividades artesanais é que permitiu ao cidadão ateniense a se dedicar às funções teóricas, políticas e de lazer, consideradas mais dignas.

Como sabemos a Grécia nunca constituiu uma unidade política, e as cidades estados ora se rivalizavam em poder e influência, ora se uniam contra um inimigo comum, no caso da ameaça persa, que se apresentava no horizonte. Ainda no período clássico, as desavenças entre Esparta e Atenas culminaram em guerras, da qual Atenas saiu derrotada, fragilizada pelos conflitos com Esparta tornou-se vítima da conquista do rei Felipe da Macedônia. Mais tarde seu filho Alexandre expandiu suas conquistas pela Ásia e África formando um império. Mesmo dominada, não podemos dizer que a civilização grega tenha sido destruída, o próprio Alexandre teve como mestre o filosofo Aristóteles e amava a cultura grega. Com a morte precoce de Alexandre, o Grande, em 323 a.C., o império se fragmentou, e por volta do século I e II a. C, os romanos se apropriaram desses territórios com também assimilaram as expressões culturais da civilização grega. A fusão da tradição grega com a oriental, resultante das conquistas alexandrinas, deu origem ao que se chama hoje de *cultura helenística*.

Mas nem sempre a educação foi praticada nas escolas, é bom ressaltar que a educação e ensino não são sinônimo. Não havia ensino obrigatório na antiguidade, não havendo assim a interferência estatal, a escola não existia, na época arcaica grega, mesmo após a sua criação permaneceu desprezada por muito tempo, para (ZAMBONI, 2016, p. 41), “a Educação era [...] aristocrática livre de qualquer preocupação, a educação era principalmente de ordem moral”: na formação do caráter, da personalidade; o seu ideal era fazer “um homem belo e bom”. Assim

a verdadeira educação pressupõe uma ligação mais profunda entre o mestre e o discípulo, muito diferente da relação que se dá entre aluno e professor nos dias de hoje, frequentemente marcada pelo desprezo e a indiferença.

O surgimento da escola em Atenas sofreu a oposição dos poetas aristocratas, como Píndaro que questionava se o valor e a virtude poderiam ser adquiridos apenas pelo ensino. Assim:

Só aos dezesseis anos, o Estado intervinha na educação. O jovem ficava então livre do “pedagogo”, espécie de preceptor, que o acompanhava e se responsabilizava por sua formação, completando a função do professor. Durante dois anos, nos ginásios convivia com os mais velhos, praticando exercícios físicos e participando de discussões sobre assuntos sociais e políticos, preparando-se, assim, para a vida de um perfeito cidadão ateniense. Finalmente, depois de um juramento de fidelidade ao Estado, aos deuses e às tradições morais de seu povo, recebia o equipamento de soldado e trocava a vestimenta comumente usada pelos jovens pela de cidadão livre. (MAIOR, 1967, p.117).

Nesta época já existia a academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, eram lugares para a amizade e a conversação e a frequência ao *Gimnasium* era livre. A obrigatoriedade de frequentar as escolas não era aceita pelos nobres atenienses:

Segundo John Taylon Gatto, “a instrução obrigatória era para escravos[...] para o homem livre aprender era uma autodisciplina[...] os homens livres nunca foram pedagogo, (a palavra pedagogos significa literalmente “aquele que conduz a criança”, (pais, paidós, “criança”; agogós, “que conduz”). Nesse sentido uma das funções dos escravos (pedagogo) era conduzir a criança até o centro de estudo. Já dizia Gatto, (ZAMBONE, 2006, p. 42).

Ao afirmar que esse era o princípio do entendimento da escola moderna. Assim o termo escola em grego, skolé “designava o tempo livre de ocupação, que podia ser dedicado livremente à amizade e à cultura do espírito, como o correspondente latino *otium*”. O ócio, dizia Aristóteles, é a condição necessária para o florescimento do espírito, a parte mais importante da vida humana, na qual trabalhamos para desfrutar, pois só ele pode propiciar o surgimento das ciências e da filosofia. Que levou aos latinos a concepção semelhante como se evidencia pela própria formação da palavra *negotium*, de conotação negativa que expressa a negatividade

do ócio, na qual se dedicava as necessidades materiais da existência. Desta maneira a valorização do ócio é, portanto, um elemento fundamental da nossa civilização e conseqüentemente, da educação.

O ensino das crianças consistia sobretudo na educação física e música, para os gregos preferencialmente que se tornassem filósofos e matemáticos. A literatura era importante principalmente as epopeias que retratavam os fatos gloriosos dos antepassados. Em Homero “cada geração constitui o cerne fundamental desta ética aristocrática: o amor a glória”. O poeta, diz Platão, “cobre de glória miríades de feitos dos antigos e assim faz a educação da posteridade”. Cabe a ele a imortalização desses feitos, que servirão como *exemplos* para que as novas gerações se eduquem. (ZAMBONI, 2016 p.44).

A educação espartana, principalmente, no período da decadência é tida por alguns estudiosos como um modelo do totalitarismo modernos. “Licurgo acostumou seus cidadãos a estarem sempre unidos, pois só assim estariam aptos a defenderem o bem público, em torno do seu chefe”. (ZAMBONI, 2016, p.44). Sendo para o espartano a virtude o fundamento principal, que desencadeariam nas “obediências e no espírito de rebanho”, assemelhando-se a esse modo as ditaduras totalitárias, como o fascismo, o nazismo e o comunismo. Desta maneira a educação era regulada pelo Estado, transformando assim o cidadão em um soldado disciplinado e defensor dos interesses públicos, e não num indivíduo forte, possuidor de virtude na qual poderia propor outras vias se necessário. As crianças espartanas eram obrigadas a frequentar as escolas do Estado, que eram acampamentos militares. O resultado para Murray Rothbard ¹⁵ (ZAMBONI, 2006, P. 45) era o absoluto controle do Estado sobre as crianças, que se desencadeava em uma educação uniformizada, obediente, passiva dos cidadãos; a educação feminina era ligeiramente masculinizada, adestrada para servir melhor ao Estado, gerando assim filhos sadios. Este é a forma de educação que se apresentava nesse período da Grécia antiga.

Nos primeiros séculos da República romana a educação é caracterizadamente familiar. A obra educativa romana é desempenhada pela solicitude materna que juntamente com a autoridade paterna alfabetiza e transmite conhecimentos de leitura, cálculo, religião e civismo. Aos sete anos, os meninos ficavam particularmente sob a orientação do pai, enquanto as meninas se identificavam com os trabalhos e indústrias domésticas, sob a orientação materna. As pessoas de condição social humilde, recebiam pouca instrução. As classes superiores, no entanto, podiam cursar diversos graus de ensino como o do *litterator* (correspondente aproximadamente

ao ensino primário); o do *grammaticus* e o do *rhetor*, equivalentes ao curso secundário. Nestes últimos estudava-se literatura, especialmente as obras de Virgílio, Horácio Cícero e Tito Lívio. Parece que o ideal da instrução secundária em Roma era a formação de um senhor rural que, conhecendo um pouco de literatura e direito, estivesse em condições de exercer cargos públicos.

Desta maneira a educação romana conjugada com literatura nos períodos áureos da República foi influenciada pela literatura grega. Esse processo decorreu em função da expansão do seu território que;

[...] começou no século V a. C., e já no século III a. C., toda península se encontrava em poder dos romanos. Após três longas Guerras (Púnicas) contra os cartagineses no (séculos III e II a. C.), aos poucos foram ocupadas as mais diversas regiões até que, no século I a. C., o mar Mediterrâneo ficou conhecido como *Mar Nostrum* (Nosso Mar). [...] A expansão militar alterou profundamente as tradições romanas. A Grécia fora anexada em 146 a. C., em pleno período helenístico, caracterizado pelo contato com diversos povos, desde o Egito até a Índia. Essa influência estrangeira se fazia sentir no luxo dos costumes e nos governos à imagem do despotismo oriental. (ARANHA, 2006, p. 86-87).

Podemos dizer que uma das características da cultura romana decorre da expansão do seu território. Enquanto a Grécia composta por inúmeras poleis nunca se constituiu uma nação; Roma desenvolveu a concepção de Império. Apesar das diferenças entre os povos conquistados, não havia discriminação dos vencidos, mas lhes era conferido o direito da cidadania romana, em troca do pagamento de impostos. No caso da Grécia, em vez de impor o latim, os romanos incorporaram-lhe o idioma, bem como vários de seus padrões culturais que se tornaram herança da humanidade.

Assim, a cultura universalizada pode ser expressa na palavra *humanitas* – nesse sentido podemos dizer; literalmente que, da humanidade mais propriamente da educação; da cultura do espírito, ou seja, algo equivalente a *Paideia* grega. Nisso distingue-se essa cultura por se tratar de um processo predominantemente humanístico [...] buscando aquilo que caracteriza o ser humano, em todos os tempos e lugares. Essa concepção muito valorizada por Cícero, não se restringia ao sábio, muitas vezes inalcançável, mas se estendia a formação do indivíduo virtuoso, como ser moral, político e literário. Com o tempo, a *humanitas* degenerou, restringindo-se ao estudo das letras e descuidando-se das ciências; isto nos leva a descrever as três fases da educação romana:

- a) Educação latina original, de natureza patriarcal;
- b) A influência do helenismo, criticada pelos defensores da tradição;
- c) Por fim, a fusão entre a cultura romana e a helenística, que supunha elementos orientais, mas com nítida supremacia dos valores gregos. A fusão dessa cultura trouxe um elemento novo, o bilinguismo, e desde cedo as crianças aprendiam latim, grego e as vezes trilingue, quando as duas línguas principais acrescentava-se a língua local.

Os romanos não obtiveram assim a profundidade do pensamento grego, limitaram-se a traduzir em latim as obras mais populares, como *Helede*, e *Odisseia*, tornando assim conhecida em todas as escolas de Roma, os mais notáveis do período inicial, foram Terencio e Plauto conhecido como, “o poeta do povo”, Terencio embora cartaginês e escravo, foi na sua época um ídolo do patriciado romano com suas peças *O atormentador de si mesmo*, *O eunuco*, *A sogra e os dois irmãos*. Assim;

As maiores figuras do período final da República são Varrão (116-27 a.C.), dotado de conhecimentos enciclopédicos e em cujo escritos conhecemos grande parte de nossas informações sobre Roma antiga. *Cícero*, “o melhor exemplo de assimilação da cultura grega pela cultura romana”, de moral estoica e provavelmente um dos mais famosos escritores da Antiguidade. *Ovídio* que representava bem o estado de espírito dos romanos após a dominação do mundo mediterrâneo. Suas obras, se bem que sagazes e brilhantes, revelam o cínico e o individualista. É o autor da famosa *Ars Amandi* (A arte de amar). Após a morte de Augusto Houve um declínio na literatura latina, se bem que essa fase, ficou conhecida como “idade de prata da literatura latina”, escritores como *Petrônio*, *Marcial* e *Juvenal*. *Petrônio* é presumivelmente o autor do “*Satyricon*”, parodia do romance de amor grego, no qual, aliás se encontram informações muito interessantes a respeito dos costumes romanos da época imperial. No século II um renascimento na literatura latina iria possibilitar o aparecimento de *Plutarco*, autor de “*Vidas Paralelas*”, conjuntos de biografias de vultos gregos e romanos, uma das obras mais famosas da literatura mundial, e o de *Luciano*, o *Voltaire* da Antiguidade, autor do *Diálogos dos Mortos e de As seitas em hasta pública*. (MAIOR, 1967, p. 197-98).

Ao final do período da República viu nascer *Marco Fabio Quintiliano* (em latim *Marcus Fabius Quintilianus*; 35-95);

Quintiliano foi o maior pedagogo romano. A sua pedagogia reconhecia a importância do estudo psicológico do aluno, por isso enfatizava o valor humanístico e espiritual da educação, atribuindo requinte ao ensino das letras e reconhecendo o valor do educador[...] *Quintiliano* fez o primeiro estudo de caráter psicológico, de que se tem

notícia, sobre a figura do educador. Até hoje, muitos dos princípios educativos defendidos por Quintiliano permanecem válidos. (LUZURIAGA, 1983, p.68).

Com o declínio do Império Romano e o dismantelamento do seu sistema educacional que se baseava no modelo grego, levou a um desencadeamento em que a Igreja pouco a pouco assumiu as funções educativas, e isso se deu quando foi realizado o IV Concílio de Toledo em 633; declarou assim que a ignorância é a mãe de todos os erros, e deveria ser evitada principalmente nos sacerdotes a qual tinham o dever de educar o povo. Logo, as escolas paroquiais se multiplicavam para suprir as deficiências tornando assim uma espécie de escola pública, que passou a ter a função de oferecer a educação não apenas aos religiosos – *cum summa charitate* – ou seja, a todo aquele que, pobre ou rico, quisesse educar os filhos e não pudesse fazê-lo por conta própria, cabia a igreja a função de educar. Logo, em função dos esforços dos monges;

Carlos Magno em seus 43 anos de governo (771-814) transformou o reino em um grande império [...], apesar de ser um homem rude e de pouca instrução, fez funcionar pela manhã, em seu próprio palácio, uma escola que servisse de modelo, a escola palatina, que era frequentada por sábios e poetas, entre os quais se destacaram o sábio e teólogo anglo-saxão. Alucino, o historiador franco Enginhard e o historiador Lombardo Paulo diácono intensificando assim a ampliação do número de escolas. A língua usada em todas as obras da época carolíngia, [...] no ensino era o latim. Nas escolas foram estudados e copiados manuscritos antigos e elaborados crônicas e anais dos acontecimentos da época. Alguns historiadores consideram essa fase como o *renascimento carolíngio*. É inegável ter havido um surto de progresso intelectual, mas não muito extenso, pois as novas invasões ocorridas após a morte de Carlos Magno destruíram a paz que havia estimulado a elevação do nível cultural franco. (MAIOR, 1967, p. 244-245).

Desta maneira, a Educação humanista – o ensino tradicional dos romanos – somou-se a educação cristã, tendo como resultado a submissão da energia barbara à ética cristã e a razão científica. Assim afirma Zamboni;

Quase tudo que conhecemos da antiguidade clássica- concepções educativas, literatura, filosofia, foi preservado e retransmitido pelos clérigos da igreja, os únicos e capazes de reconhecer o valor daquele legado espiritual e de organizar maneiras de perpetuá-lo. (ZAMBONI, 2016, p. 46).

Vale ressaltar da importância em se destacar o ensino do direito a grande originalidade do ensino latino de oferecer à ambição dos jovens a carreira jurídica. É este o único ponto em que deixamos de notar o tão perfeito paralelismo entre as escolas gregas e latinas: deixando para os gregos a filosofia e (pelo menos durante muito tempo) a medicina, os romanos criaram com suas escolas de direito um tipo de ensino superior original. É frequente considerar o direito como a grande criação do gênio romano: de fato, ele representa a aparição de uma nova forma de cultura, de um tipo de espírito que o mundo grego não havia pressentido. É um tipo original o “*iures prudens*”, o homem que conhece o direito, que sabe a fundo as leis, os costumes, as regras processuais, o repertório da “jurisprudência”.

Os pontos importantes da longa história da antiguidade romana; os seus áureos momentos cheios de esplendor, desde os seus primórdios no século VIII a. C., até a tomada do Império do Ocidente pelos bárbaros, no século V, d. C. Porém, segundo o historiador Henri-Irénée Marrou, “o papel histórico de Roma não foi criar uma nova civilização, mas implantar e radicar solidamente no mundo mediterrâneo a civilização helenística, pela qual ela mesma fora conquistada”, (ARANHA, 2006, p. 94).

Portanto, finda-se um período de concepções clássicas educativas, para se adentrar, em um outro período em que a educação passa a ser a escola da modernidade. Quando da idade Média, a família e a Igreja encarregaram-se de transmitir a cultura de uma geração a outra. Do começo ao fim. A expressão Idade Média foi usada pelos humanistas da renascença para designar o período compreendido entre a Antiguidade clássica e o Renascimento. Os humanistas acreditavam que o mundo só havia dois períodos de grande progresso: a Antiguidade greco-romana e a sua própria época. Assim os dez séculos que procederam a Renascença, época de grandes descobrimentos e de grandes invenções, teriam sido um processo involutivo no progresso humano. Mais tarde, a própria palavra medieval passou a ser sinônimo de atraso, e ignorância. Na realidade, existem dois períodos completamente distintos. O primeiro vai do final do Império Romano com as invasões bárbaras, em 476, até aproximadamente o ano 800. Esse período ficou conhecido como “Idade das trevas”. Por não apresentar avanço cultural, para compreendemos melhor, temos que destacar.

O primeiro período conhecido como *Alta Idade Média*, caracterizada pelas invasões barbas e a formação dos primeiros reinos germânicos. A desagregação da antiga

ordem e a insegurança dos novos tempos forçaram o despovoamento das cidades, [...] provocando assim um processo de ruralização que se estendeu até o século X. Na virada do Ano Mil teve início o período descrito pelos estudiosos como a *Baixa Idade Média*. Caracterizada pelo renascimento das cidades e do comércio, bem como pelo ressurgimento das artes e das lutas sociais e religiosas. Nessa primeira fase, todos procuravam proteção ao lado do castelo do senhor, e a sociedade se tornou agrária, autossuficiente na atividade agrícola e no artesanato caseiro. Desapareceu as escolas, o Direito Romano entrou em desuso, o comércio local restringiu-se, predominando os negócios à base de trocas, a ponto de quase desaparecer a circulação de moedas. (ARANHA, 2006.p.103).

Sedo que o período do Renascimento do século XV, jamais poderia ser considerado como uma época de atraso. Pelo contrário, as raízes da civilização moderna estão profundamente fixadas. Sobretudo no terreno das doutrinas sociais econômica. Na concepção dos humanistas. A Idade Média teria sido uma queda do desenvolvimento humano. Partindo-se da antiguidade grega que representa a plenitude e equilíbrio.

Roma já constitui um declive, se bem que tivesse sido civilizadora de povos e um modelo de administração. Este declive deriva do seu descuido com as atividades culturais [...] e científica em relação eloquência filosófica, que os gregos realizaram em tão alto grau. A presença invasora dos bárbaros [...] no Império romano foi interrompido pela primeira vez com o impulso criador do rei ostrogodo Teodorico, e, com o renascimento carolíngio que se deu no século IX, de Carlos Magno. São dois séculos de decadência, em que as atividades industriais e comerciais diminuem; e as do espírito são patrimônio exclusivo dos mosteiros e da igreja. (MAIOR, 1967, p. 303)

A instrução pública no Ocidente foi uma função especial da igreja. Em escolas que funcionavam anexas às catedrais ou em escolas monásticas que funcionavam nos mosteiros, a Igreja arcou com o grande peso da tarefa de educação. Normalmente a escola da catedral era dirigida por um cônego ao qual se dava o nome de *escolarius* ou *scholasticus*. Os professores eram clérigos de ordens menores e lecionavam as “sete artes liberais” que mais tarde, ampliadas, constituíram o *curriculum* de muitas universidades. Geralmente a universidade eram uma instituição composta de uma escola de artes liberais e uma ou mais faculdades de finalidade profissional, como o direito, a medicina ou a teologia.

Do estudante medieval exige-se o estudo das “sete artes liberais” divididas em dois cursos: o *Trivium* e o *Quadrivium*. O primeiro compreendia a gramática, a retórica e a lógica, e dava o grau de bacharel em artes, que não conferia nenhuma habilitação

especial. O segundo compunha-se de estudo da aritmética, geografia, astronomia e música e, dava o grau de mestres. As matérias estudadas no *quadrivium* não tinham exatamente o significado ou o sentido que hoje lhes atribuímos. A aritmética compreendia principalmente o estudo da teoria dos números, enquanto a música se preocupa com as propriedades do som [...]. A maior parte dos estudantes eram pobres e muitos viviam internos em “colégios” ou “hospícios”, com o tempo estes colégios passaram a constituir centros de estudos autônomos e alguns deles ainda existem, como os de Oxford e Cambridge. Um dos mais famosos é, sem dúvida, o de Sobonne, fundada em 1257 por Rogerio de Sobon. (MAIOR, 1967, P301-302).

O método de ensino consistia na leitura de textos feita pelos professores, ampliadas por comentários dos mesmos. As aulas dadas em latim, eram anotadas em tabuinhas enceradas e depois analisadas e discutidas. Não tendo dinheiro para comprar; Assim os estudante medieval fazia um grande esforço de memória valendo-se de processo mnemotécnicas em forma de versos, em função de não terem dinheiro para compra os livros e também não existirem bibliotecas, onde pudessem toma-los emprestados. Os cursos tinham muitas vezes fase animadas quando se travavam em público, entre mestre e alunos adiantados ou visitantes ilustres, discussões sobre um tema determinado, intituladas *Scholastica disputatio*.

A questão era apresentada e dava-se à mesma uma resposta negativa. A qual era defendida por meio de citações doutrinarias e raciocínio em forma de objeções; seguia-se uma resposta positiva, apoiada em citações da Bíblia e dos doutores da Igreja, com argumentos adequados às objeções. Nessa narração frisa-se bem o sentido da já existente “Dialética”, concepção esta que concebe a Realidade um eterno devir no qual o Movimento é assegurado pelo confronto de contradições.

Aliás foi este o processo usado por Santo Tomas de Aquino no século XIII, período de esplendor da escolástica, chama-se Escolástica por ser a filosofia ensinada nas escolas. *Scholasticus* era o professor das artes liberais e mais tarde também o professor de filosofia e teologia, oficialmente chamado magister. A igreja católica havia mantido uma herança [...] entre as diversas nações da Europa Ocidental – O latim era empregado nas leis e nas ciências e na filosofia, em quase toda a literatura antes do século XIII escreveram os grandes filósofos da Idade Média, como Pedro Abelardo, Tomas de Arquino, Alberto Magno e Rogerio Bacon, e muitos outros. Assim espalhavam-se pela Europa numerosas universidades como as de Paris, Montpellier, Oxford, Cambridge, Salerno, Bolonha, Nápoles, Roma, Pádua, Praga, Heidelberg, Leipzig, Colônia e Lisboa. Bolonha ficou célebre por sua faculdade de Direitos; Salerno e Montpellier, por

suas faculdades de Medicina. Como podemos observar esse período ficou marcado pelo período de grandes descobrimentos e de grandes invenções.

Renascença Até o final da Baixa Idade Média, a igreja monopolizava a educação e a cultura na Europa ocidental. Caracterizada por uma cultura teocêntrica, isto é, o pensamento e as artes ocupavam-se somente com o estudo de Deus e da vida sobrenatural. Com o declínio do poder da Igreja na Europa medieval e com ascensão dos mercadores possibilitou o financiamento de novos centros de saber, assim as condições de vida em sociedade melhoraram, o que fez surgir uma nova cultura diferente de caráter humanista, ou seja, a valorização do homem e suas obras; leigo e antropocêntrico, (colocação do homem como o centro do Universo), começou a renascer. É o surgimento e desenvolvimento dessa cultura que atribuímos o nome de Renascimento cultural. Considerado por alguns historiadores, como simples renovação da cultura antiga (greco-romana). Ou seja, a inspiração dos renascentista em ideias greco-romanos, isto não significa uma mera imitação, pois as condições históricas imperantes na Antiguidade Clássica e na passagem da Idade Média à Idade Moderna são completamente diferentes.

Na verdade, a partir do século XI começa a aparecer na Europa ocidental uma série de movimentos de renovação cultural inspirados nos ideais greco-romanos. Entretanto, sob vários aspectos o Renascimento retoma certos elementos da cultural medieval.

Como surgimento de [...] uma cultura leiga, antropocêntrica e humanista em oposição a cultura eminentemente religiosa e teocêntrica do mundo medieval; outra característica é o individualismo em oposição ao coletivismo da Idade Média [...]. Nessa fase [...] o homem só se concebia como parte de um todo (o cristão só se entendia como parte da Igreja: o servo, como elemento de um feudo; o artesão, como elemento de uma corporação) [...]. O período renascentista foi também marcado por forte inclinação para o naturalismo. Valoriza-se a natureza, fundamentalmente a natureza humana. No plano do conhecimento cultural foram o racionalismo; em que todo o conhecimento deve ser demonstrado pela razão humana, o experimentalismo – todo conhecimento deve ser demonstrado através de experiências. (CÁCERES, 1988, p. 87-88).

Assim podemos concluir que vários fatores contribuíram para a formação daquilo que denominamos de renascimento cultural ou seja um produto das transformações ocorridas na Europa ocidental precisamente na baixa Idade Média; eis alguns deles.

- a) Renascimento comercial b) renascimento urbano, c) surgimento e ascensão de uma camada de mercadores, d) centralização do poder nas mãos dos reis,

e) declínio da Igreja, monopolizadora da cultura medieval, o surgimento de novos centros de saber na Europa, “as universidades”. Retoma-se o estudo de toda cultura clássica especificamente o direito comercial romano. f) desaparecimento dos ideais de vida da Idade Média, possibilitando o surgimento de um novo homem o “humanista” a escolástica, que buscava a conciliação da fé com a razão, passou a ser desdenhada.

Desta forma é na Itália em que se dar o processo do renascimento cultural mais acentuado. O rápido predomínio econômico colocou a Itália à frente de toda Europa, determinando assim o domínio cultural do Renascimento italiano.

No Norte e no centro da Itália as relações servis foram desaparecendo, e os antigos servos já podiam migrar para as cidades. Assim a existência do trabalhador livre configura condição fundamental para o surgimento do capitalismo. Em meados do século XII, as principais cidades italianas dominavam todo o comércio do Mediterrâneo, estendendo suas conquistas para asiática e africana.

O sistema de trabalho se modificou. Os artesãos, que antes manufaturavam todo o produto, passaram a efetuar apenas algumas operações do processo ateliê dos artesões menores e da produção caseira.

A ascensão da burguesia italiana provocou também o desenvolvimento da arquitetura e o apoio às letras, ciências e artes. Surgiram os mecenas, protetores e financiadores dos artistas,

É importante lembrar que a Itália havia sido o centro do império romano do Ocidente, e portanto, as tradições culturais romanas continuavam presente. O humanista foi o homem típico do Renascimento cultural, dominou vários campos do saber ainda não limitados pela especialização das ciências [...]. O humanista foi em vários sentidos, um homem do revolucionário com qualidades saber s, que o distinguiam basicamente do homem medieval. (CÁCERES, 1988, P 89-90).

3- METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO CLASSICA

Na Idade Média a família e a Igreja encarregaram-se de transmitir a cultura de uma geração a outra. Do começo ao fim. A expressão Idade Média foi usada pelos humanistas da renascença para designar o período compreendido entre a Antiguidade clássica e o Renascimento. Os humanistas acreditavam que o mundo só havia dois períodos de grande progresso: a Antiguidade greco-romana e a sua própria época.

Desse modo, como já mencionei no capítulo anterior, a instrução pública no Ocidente foi uma função especial da igreja. Em escolas que funcionavam anexas às catedrais ou em escolas monásticas que funcionavam nos mosteiros, a Igreja arcou com o grande peso da tarefa de educação. Considerando isso, os parâmetros da educação na Idade Média fundam-se na concepção do ser humano como criatura divina, em primeiro lugar deve cuidar da salvação da alma e da vida eterna, entre a fé e razão, recomenda-se respeitar sempre o *princípio da autoridade*, que exige humildade para consultar os grandes sábios e intérpretes, autorizado pela Igreja, a respeito da leitura dos clássicos e dos textos sagrados. Evita-se assim, a pluralidade de interpretações e mantinha-se a coesão da Igreja.

Baseado nisso, a educação clássica é dividida em duas etapas. Na primeira etapa, o Trivium, estudava-se as fases da gramática, lógica e retórica, cada fase era mais desenvolvida de acordo com a idade específica da criança, ou seja, nas séries iniciais estudava-se mais a gramática, pois nessa fase a criança absorve mais conhecimento, em seguida vinha a lógica, momento em que a criança começa a fazer questionamentos, e por último a retórica, momento este em que a criança expressa sobre o que aprendeu e raciocinou. A segunda etapa, é o *Quadrivium*, nessa etapa eram desenvolvidos conteúdos mais avançados, da aritmética, geografia, astronomia e música.

No período áureo da Escolástica (século XII e XIII), os teólogos procuravam apoiar a fé na razão, a fim de melhor justificar as crenças, converter os não-crentes e ainda combater os infiéis [...]. Desta forma [...] não convinha somente impor a crença, sendo necessário o trabalho de argumentação sustentado por um sistema lógico de exposição e defesa dos pontos de vistas. A filosofia tornou-se estudo obrigatório do teólogo, desde que soubesse compreender o limite da atuação dela [...]. Nesse período [...] na Idade Média a filosofia era considerada “serva da teologia” (*ancilla theologiae*), porque a razão encontrava-se a serviço da fé [...]. Assim com base em estudo todo [...] o embasamento [...] para as argumentações é fornecido pela lógica aristotélica, sobretudo pelo silogismo, forma acabada do pensamento dedutivo. Na qual toda [...] a dedução é um tipo de raciocínio que parte de preposições gerais para chegar a conclusões [...] particulares. Nesse processo de conhecimento [...] absolve-se [...] as conclusões nelas contidas ou implícitas. Assim a discursões dos textos

sagrados da Bíblia e dos escritos dos padres da Igreja alargaram a reflexão pessoal, criando o método escolástico constituído por várias etapas: a leitura (*lectio*), o comentário (*glossa*), as questões (*quaestio*) e a discussão (*disputatio*). (ARANHA, 2006, p. 114-115).

Como podemos ver nem sempre essas discursões evidenciavam as verdades reveladas pela ortodoxia religiosa, isto féis com que cada tópico fosse analisado com extremo rigor, segundo a lógica aristotélica de análise e comentários. Para o historiador da educação Paul Monroe, “o estudante ficava emaranhado numa multidão de sutis distinções metafísicas”. Já para Boécio “essa temática, recorrente nos séculos XI e XII, baseia-se na discussão sobre a existência real dos gêneros e espécies separadamente dos objetos sensíveis que os compõem. Ou seja, o universo é o conceito; a ideia, a essência comum a todas as coisas, o individual é mais real, e então o critério da verdade não seria a fé e a autoridade, mas a razão humana, o que de certa forma, faz vislumbrar o racionalismo burguês. Portanto o que se contrapõe na questão dos universais é fé e razão, ortodoxia e heresia, feudalismo e novas forças da burguesia nascente. Assim o gosto pelo racional se torna evidente.

Com a urbanização, a sociedade se torna mais complexa e as heresias aumentaram, renunciando as rupturas na secular da Igreja. Conclui-se que neste pensamento medieval, não foi encontrado propriamente pedagogos, no sentido da palavra. Mas aqueles que refletiam sobre as questões pedagógicas o faziam movidos por outros interesses, considerados mais importantes, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate a heresia e a conversão dos infiéis. A educação surgia como instrumento para um fim maior, a salvação da alma e a vida eterna, portanto, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica; foi esse o método utilizado pela escolástica como instrumento educacional com a finalidade na formação do cristão.

3.1 Trivium

Na literatura clássica correspondia ao estudo das sete artes liberais a definição do Trivium (três vias) o conteúdo do ensino correspondia as disciplinas de gramática, retórica e dialética que faz um paralelo com o ensino médio. Nos cursos do Trivium, a gramática incluía o estudo das letras e da literatura; ou seja, a gramática se torna assim a arte de interpretar não apenas textos literários, mas todos os fenômenos. Antes de qualquer coisa, ela envolve uma

técnica interpretativa, fartamente articulada, ou seja, as disciplinas do Trivium se voltavam para as artes do bem falar e discutir.

Logo era o estudo das sete artes liberais – as artes do indivíduo livre, distintas das artes mecânicas do servo – cujas disciplinas começaram a ser delimitadas desde os tempos dos sofistas gregos, na Antiguidade. Na Idade Média elas constituíram o *Trivium* e *Quadrivium*. Foi Marciano Capella no século V que escreveu um livro sobre esse assunto a parti deste período em diante a divisão das sete artes serviu para esboçar um programa de ensino, sendo que a sua adoção tenha ocorrido apenas com as reformas de Alucino no século IX.

3.2 Retórica

Nas aulas de retorica; obviamente inclui os artifícios retórico que em geral lhe são atribuídos hoje – a aliteração, por exemplo. Porém, ela se mostra um traço bastante complexo do discurso, envolvendo cinco subdivisões: a invenção, a disposição, a memória, a elocução, e a proferimento, além arte do bem falar ensinava-se história; a dialética cuidava da lógica, ou arte de raciocinar. [...] Aristóteles.

Deixa claro desde o início de seu tratado que “a retorica é o complemento da dialética. Ambas dizem respeito a elementos que se encontram mais ou menos ao alcance geral de todos os homens e que não pertencem a qualquer ciência definida. Desse modo, todos os homens delas se valem, uns mais, outros menos, pois em certa medida todos procuram debater afirmações e sustenta-las, assim como defender a si próprios e ataca outros “. Além disso, diz Aristóteles, o dialético se tornara o melhor retorico possível por ter estudado todos os tipos de justificativas (1355^a). “Parece, assim, que a retorica é uma ramificação da dialética e dos estudos éticos” (1355). E face da hibrida complexidade da dialética e da retorica, pouco surpreende o fato de muito já ter sido dito sobre elas no passado. Contudo, segundo alertou Aristóteles, ambas não são menos úteis ou importantes porque afirmações errôneas podem ser feitas sobre elas: ” [...] quando mais tentamos transformar a dialética ou a retorica não naquilo que elas são, isto é, faculdades praticas, mas em ciências, mais estaremos destruindo, despropositadamente, suas verdadeiras naturezas. Fazendo isso, estaríamos remodelando-as e transferindo-as ao âmbito das ciências que lidam com objetos definidos, e não com meras palavras e modos de raciocínio”. (MCLUHAN, 2012 p. 63-64)

Sendo assim, a retorica não é somente uma arte, mas apenas um talento baseado na experiência de cada um, uma vez que “é impossível explicar ou esclarecer a natureza de suas próprias aplicações”.

3.3 Quadrivium

Como já foi definido acima o quadrivium (quatro vias), na literatura clássica correspondia ao estudo das sete artes liberais a definição do conteúdo de ensino correspondia as disciplinas de geometria, aritmética, astronomia e música, e destinava-se ao ensino superior, a que tinha acesso um número menor pessoas. Sendo conhecido como o conjunto das artes reais (no sentido de terem por objeto o conhecimento da realidade). Dessa forma, a geometria incluía eventualmente a geografia, a aritmética estudava a lei dos números, a astronomia tratava da física, e a música cuidava das leis dos sons e da harmonia do mundo.

3.4 Dialética

Para Sócrates a dialética é uma forma de testar informações, não de organizar fatos. Ele não vê o homem sábio ou sensato como um “velho eloquente”, ele não concebe a sabedoria como uma eloquência discursiva copiosa, mas como posse de uma virtude intelectual adquirida pela constante investigação crítica da natureza das coisas. Representando assim um modo variado, uma forma de testar afirmações; de estudar os tipos de provas possíveis a determinado argumento, um método de diálogo ou, simplesmente, a lógica. Pg 59 Nesse sentido, foi Aristóteles, quem elevou a dialética à condição de arte. Desde Aristóteles, é fácil perceber que a lógica e a dialética são diferentes às justificativas, a primeira é demonstrativa, e a segunda provável – o se dá de acordo com as questões de que cada uma trata;

3.5 O professor e seu papel na educação clássica

Nos estudos da literatura ocidental principalmente no período da antiguidade grega, podemos destacar três grandes educadores da antiguidade que foram sem duvidas Sócrates, Platão e Aristóteles, porém não podemos esquecer de citar os grandes professores pré-socráticos no caso os sofistas; afinal foram eles que elementaram a dinâmica do diálogo ao percorrem grande distância, cidade a cidade ensinando, mediante pagamento a arte da retórica as pessoas interessadas, o seu principal objetivo era introduzir o cidadão na vida política. Não sabemos profundamente sobre o que eles pensavam. O que temos de mais importante a respeito deles foi aquilo que disseram seus principais adversários teóricos Platão, e Aristóteles. Eles eram chamados de sofista, termo originalmente significava “sábios”, mas que adquiriu o sentido de desonestidade intelectual principalmente por conta das definições de Aristóteles, e Platão seus principais combatentes,

Aristóteles definiu a sofística como “a sabedoria (sapientia) aparente, mas não real”, para ele os sofistas ensinavam a argumentação a respeito de qualquer tema mesmo que os argumentos não fossem validos, ou seja, não estavam interessados pela procura da verdade e sim pelo refinamento da arte de vencer discussões, pois para eles a verdade e relativa de acordo com o lugar e o tempo em que o homem está inserido. É importante que se compreenda o papel, o pensamento dos sofistas para a sociedade grega.

Para Sócrates o criador da Maiêutica o mais antigo método didático, organizado e estruturado. A maiêutica, que consiste em fazer sucessivas e constantes perguntas aos discípulos, para obriga-los a pensar, meditar e poder responder. Já Platão utilizou o método do diálogo, em seus livros, da mesma forma podemos dizer que, Aristóteles desenvolveu o raciocínio dedutivo ou silogismo e organizou a lógica.

Ressaltamos também a eficiência da pedagogia dos Jesuítas, ao cuidado com o preparo rigoroso do mestre e à uniformidade de ação. Em 1550 foi fundado o Colégio Romano, para professores. Como unidade centralizadora recebia os relatórios das experiências realizadas em toda parte do mundo. Desta maneira “o papel do professor (Amaral Fontoura pg109) deve participar da vida da escola, em todos os seus aspectos, com sua personalidade respeitada; trabalhar em grupo, ter vida social, sim, mas tudo em termos, sem perder o equilíbrio, e sobretudo sem que se diminua a autoridade moral, pedagógica e social do mestre. A escola existe para a criança e para a vida sim, mas iluminada pela figura apostolar do mestre. “O povo”, disse Cícero, “embora ignorante, é precisamente capaz de compreender a verdade, e de se entregar a ela quando lhe é demonstrada por um homem que lhe mereça confiança”.

“ O professor consagra-se à busca da verdade por dever de ofício, e tem por missão difundir-la através do ensino, cabe-lhe o relevante encargo de descerrar para os jovens as portas do mundo da cultura, proporcionando-lhes os meios de cultivarem o próprio espírito e de realizarem assim a própria humanidade e o próprio ser.” (NUNES, 1978, p. 186).

Assim; educar é criar hábitos e sentimentos que permitam ao educando adapta-se ao meio social em que há de viver, para nele ser sem impedir a felicidade dos outros (ARMINDO, 2012, p.10).

4. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Estudar a educação nos remota a todo os princípios históricos que surgiram concomitantemente entre as suas crises e as do sistema social, levando a crê que esta sintonia esteja associada a um simples paralelismo entre fatos relacionados a educação e a fatos políticos e sociais. Dentro desta visão as questões de educação estão engendradas em um contexto que se estabelecem entre as pessoas nos diversos seguimentos da sociedade, a ponto de sofrer toda espécie de interferência do poder por estar ligada a uma conjuntura política. Esse processo iniciou-se principalmente a partir do século XIX, período em que os historiadores começaram a demonstrar interesses por uma história sistemática e exclusiva da educação.

No Brasil, até pouco tempo existia uma lacuna de historiadores da educação, segundo o professor Filho;

[...] somente depois de realizados estudos analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional tal como foi constituída, é que poderá ser elaborada uma história da educação brasileira “na sua forma de síntese”. [...] trata-se de um conhecimento histórico capaz de fornecer a reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica. FILHO (1981).

Nesta primeira incursão desta análise da educação (clássica) brasileira vou abordar a participação da igreja na educação brasileira. Como sabemos entre todos os membros componentes das ordens religiosas que marcaram presença no Brasil – franciscanos, beneditinos, carmelitas, dominicanos—destacaram-se os jesuítas. Para o estudioso da Educação Paulo Ghiral-delli Jr;

A educação escolar no período político do Brasil Colônia passou por três fases: a do predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo Marques de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos Jesuítas no Brasil e de Portugal em 1759; e a época de D. João VI no Brasil (1808-21), quando então nosso país foi sede do Império Português. GHIRALDELLI (2009. p.01).

Logo, Privilegiados na Corte portuguesa, os membros da Companhia de Jesus não tiveram dificuldades em se deslocar para o Brasil, onde exerceram o papel de mestres, catequistas, defensores dos índios e organizadores de missões. Os primeiros Jesuítas entre eles Manuel da Nobrega, chegaram ao Brasil com Tomé de Sousa. Naquele momento, a Igreja buscava a

conversão das populações americanas com a finalidade de ampliar a fé católica abalada pela Reforma protestantes iniciada por Martin Lutero no continente europeu. Com esse intuito, os jesuítas começaram na colônia o trabalho de catequese e ensino. Inúmeros colégios onde se ministrava o ensino gratuito e público foram fundados no Brasil. Para tanto foram auxiliados financeiramente pelo governo português.

Tendo de encontrar meios de formar mais padres, esses jesuítas pioneiros desenvolveram as escolas de ordenação e, então, como subproduto delas, levaram a instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços. É claro que isso se realizou de uma forma restrita e sob grandes dificuldades.

Manoel da Nobrega montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia ser a sua missão – eis aí nossa primeira pedagogia. Tal plano de estudos, em uma primeira etapa, continha o ensino do português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Previa também, em uma segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções; terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado a agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa. (GHIRALDELLI, 2009, p. 2).

Desta maneira os jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular a partir de Nobrega, e chegaram a fundar vários colégios visando a formação de religiosos. Obviamente nem todos os filhos da elite da Colônia que frequentavam tais colégios queriam se tornar padres. Em razão de serem os únicos colégios existentes, os grupos dirigentes ou emergentes da época não tinham outra opção senão submeter seus filhos à orientação jesuítica. Esta por sua vez evoluiu para o sistema proposto pelo *Ratio Studiorum*, o Plano de estudos da Companhia de Jesus que articulava um curso básico de Humanidades. Nos colégios os cursos eram organizados em classes inferiores e superiores. Havia cinco classes inferiores: uma de retórica, uma de humanidades e três de gramática. Nas classes inferiores o ensino durava de cinco a seis anos. Nas classes superiores faziam-se os estudos de filosofia, que abrangia matemática, moral, física, metafísica e lógica.

Quem quisesse uma formação universitária tinha de ir estudar em universidades europeias. O que ocorreu na prática, portanto, coube, as famílias em grande parte, o ensino das primeiras letras. No seio das famílias mais ricas, vigorou o regime de estudos sob o comando de preceptores, ou o ensino sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas se especializaram menos na educação infantil do que na educação de

jovens já basicamente instruídos. Os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para que se estabelecesse uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas.

Cabia também aos jesuítas o papel de guardiães da moral, e de manter os colonos em permanente obediência à fé católica. Esta ação moralizadora, contudo, não impediu os desmandos e a liberalidade dos colonos. As missões foram organizadas de modo a se tornarem unidades produtoras de bens que seriam mercantilizados pelos padres. Assim, Jesuítas também foram responsáveis pela exploração do trabalho indígena em proveito próprio, com a diferença de que os Índios trabalhavam em regime de liberdade. Em 1759, Marquês de Pombal então ministro de Estado de Portugal e do Brasil, empreendeu uma série de reformas a fim de adaptar aquele país e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico quanto político e cultural. Neste último campo, sua tarefa foi a de levar adiante, em termos concretos, ideias mais ou menos próximas às do Iluminismo. Em ambos os países, ainda que a mão de obra para o ensino continuasse a ser aquela formada pelos jesuítas.

Assim nasceu o esboço inicial do que podemos chamar de ensino público; ou seja, um ensino mantido pelo Estado e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa a que, de fato – como denunciou Pombal os jesuítas estavam montando um império próprio em terras brasileiras, neste período os jesuítas tinham aqui no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando-se os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever. Assim a partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal e no Brasil, de modo a realizar concursos, verificar a literatura que deveria ser usada e a que deveria ser censurada e assim por diante. No nosso caso desapareceu o curso de Humanidades, ficando em seu lugar as “aulas regias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Os professores (certamente formados pelos jesuítas) ministravam tais aulas, em geral em suas casas, recebiam do Estado para tal.

Não é necessário dizer o quanto tal regime de ensino era precário. Na prática, tais medidas desarticularam o único sistema de educação que tínhamos, porém, nesse período formou importantes intelectuais para o Brasil. Eles continuaram, como antes, a terminar seus estudos na Europa, todavia, sob influência do Iluminismo, retornaram para o Brasil exerceram

um papel diferenciado na sociedade brasileira. Alguns deles, uma vez de volta, foram fundadores de instituições e escolas que se tornaram famosas muito rapidamente. Foi o caso de Jose Joaquim de Azevedo Coutinho, que fundou o Seminário de Olinda em 1800.

Tal colégio foi responsável pela formação em nível secundário, daqueles que vieram, mais tarde a ser tornar os padres capazes de arcar com uma responsabilidade maior em relação aos problemas da vida social e urbana do país, e também mais aptos para avaliar o desenvolvimento das ciências, uma vez que estudavam matemática e ciências e, por essa razão tinham uma sensibilidade maior para com as mudanças e inovações. (GHIRALDELLI, 2009, P.4-5)

Desta maneira finda-se a participação direta da Igreja na formação educacional brasileira no primeiro reinado. Mas o ensino começou a se alterar precisamente no nosso país quando, em 1807, Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão. Desta maneira a Corte portuguesa se deslocou para o Brasil sob a escolta e proteção da marinha inglesa. Com D. João VI no Rio de Janeiro, o Brasil passou a ser a sede do reino português. Com isso, inúmeros cursos, tanto profissionalizantes em nível médio quanto em nível superior, bem como militares, foram criados para fazer do local algo realmente parecido com uma Corte. Assim deu-se a abertura dos portos, aconteceu o nascimento da Imprensa Régia e a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Desse modo, o ensino no Império foi assim estruturado em três níveis: Primário, secundário e superior. O primário era a escola de ler e escrever, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas cadeiras consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das aulas régias, mas recebeu várias cadeiras (disciplina), respectivamente nos estados de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. No decorrer da colonização por volta de 1821, a Corte portuguesa volta a Lisboa, e em seguida após um ano D. Pedro I liderou a Independência do Brasil, outorgando assim uma Constituição ao nosso país, A Carta Magna de 1824 enfatiza em um tópico específico à educação. Ela fomenta a ideia de um sistema nacional de educação, em que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Porém, no plano prático entre a teoria e a praticidade há um descompasso em função das necessidades e o objetivo proposto, e isso refletiu na utilização do método lancastiano de ensino, tal método, de ensino dava-se mediante ajuda mutua entre alunos mais adiantado e menos adiantados. Assim, os alunos menos adiantados ficavam sob o controle de alunos monitores; estes eram chefiados por

um Inspetor de alunos, que se mantinha em contato com o professor. Essa situação mostra o grau de insuficiência de professores e de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional.

Logo, por volta de 1850 o Império consolidou-se realmente as divisões internas diminuíram e a economia cafeeira deu rumo ao país, marcando assim um período de uma série de realizações para a educação, em 1854 criou-se a Inspetoria-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que tinha a função de orientar e supervisionar o ensino, tanto público como particular. Além da incumbência de estabelecer as regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários, e reformular os estatutos da aula de Comercio da Corte.

O destaque da época imperial foi, a criação do Colégio Pedro II. Inaugurado em 1838, com proposito de servir a um modelo de ensino, que nunca se consolidou nos moldes de modelo de ensino secundário, mas como uma instituição preparatória ao ensino superior. Nesse período do império a educação sofreu várias inferências curriculares, que ora alteravam a formação literária dos alunos em detrimentos da sua formação científica, ora agiram de modo oposto, segundo as disputas entre o ideário positivista e o ideal humanista-jesuítico. Travando assim uma disputa entre o ideário positivista, quando este levava vantagem conforme os gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se a uma grade curricular de cunho mais literário.

Dando sequência, veio a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, então ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, promulgou o Decreto n. 7.247, *ad referendum* da Assembleia, com isto institui a liberdade dos ensinos primários e secundários no município da Corte e a liberdade do Ensino Superior em todo o país. A nova lei entendia que todos os que se considerassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem. Entendia-se assim a nova lei que o trabalho do magistério era incompatível com aquele exercido em cargo público e administrativos. Por fim, sob a mesma rubrica, a lei entendia que a frequência aos cursos secundários e superiores era livre, que os alunos poderiam aprender com quem lhes conviesse e, ao final, deveriam submeter a exames de seus estabelecimentos. Fazendo com que as instituições se organizassem por matérias, e que os alunos pudessem escolher as que cursariam e as que não cursariam na escola.

Portando, ao consideramos o percurso histórico educacional brasileiro, entendemos que não foram poucas as características negativas atribuídas ao ensino brasileiro, que vieram a se tornar grandes problemas depois que se fixarem a partir dos anos de Colônia e Império, tais problemas salvos em um caso ou outro permaneceram durante muitos anos, como as marcas do que poderíamos chamar de problemas da educação no Brasil.

Ao dar-se por encerrado o educação vigente no período Colonial, e em seguida Imperial, surge então a Educação no período da primeira República (1889–1930) sendo a recém promovida República encabeçada por um movimento militar agregados de apoio de setores da economia cafeeira, insatisfeita com as diretrizes da política do império, trouxe um incentivo de novas ideias mais democráticas vinda do exterior em que as pessoas viessem a discutir a necessidade de abertura e aperfeiçoamento das escolas; Os dois grandes movimentos que encabeçaram essas ideias, foram os movimentos que chamamos de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Sendo que o *primeiro movimento* tinha um sentido quantitativo de abertura de novas escolas. O *segundo* se preocupava com os métodos e conteúdo de ensino, tais movimentos se alternavam em alguns momentos durante a República, havendo assim, um privilégio do entusiasmo pela educação, que se repetiu por volta da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1917). Em relação ao trabalho da liga dos nacionalistas, entidade esta surgida por conta da guerra e, ao incentivo ao patriotismo.

A guerra sempre mostra para os povos a ideia de comparação entre países, nesse sentido houve pressão na escolarização. Surgindo assim em 1920 um grupo de intelectuais que defendia a ideia de republicanização da Republica. No campo da educação, tínhamos um dado a favor da reclamação: em 1920, 75% ou mais da população em idade escolar era analfabeta. Isto fez com que a ideia de tornar à Republica uma república de fato. Desse modo, isto conquistou alguns que estavam voltados para o incentivo à educação. Nesse período nós brasileiros tínhamos como credores os ingleses, mas logo passamos a ter como tais também os norte-americanos. Não só pela a imprensa, do cinema, da literatura, das relações comerciais, mas por aquilo que mais tarde passou a se chamar de *American way of life*, passamos absorver com mais ênfase a literatura pedagógica norte americana. Essa literatura foi em parte, o conteúdo do movimento do otimismo pedagógico. Não era apenas a abertura de escolas que queríamos, mas, como diziam os livros que nos chegavam, era preciso também alterar nossa pedagogia, nossa arquitetura escolar, a relação ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas e a educação em geral, [...] a psicopedagogia. “[...] a pedagogia que aprendemos até então quase sem

muita consciência, com os professores mais jovens imitando os mestres mais velhos, era uma espécie de fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friecrich Herbart (1776-1841)” (GHIRALDELLI, 2009, p. 11-12).

Em meados da década de 1920 os intelectuais brasileiros interessados em educação passaram a ler, o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) que em 1896 nos Estados Unidos criou a University Elementary School, acoplada a Universidade de Chicago, como um campo experimental da educação nova ou pedagogia nova ou, ainda, a pedagogia da escola nova (o que gerou entre os brasileiros o termo escolanovismo, para identificar a doutrina dessa experiência e de outras semelhantes ou não), em meados de 1920 já tínhamos autores brasileiros capazes de escrever sobre o escolanovismo como também historia-lo. O livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho publicado em 1929, veio a se tornar um clássico da literatura pedagógica brasileira—até hoje um dos livros mais informativos sobre o movimento da escola nova entre os séculos XIX e XX.

Cabe registrar a presença da literatura pedagógica do espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), de caráter libertário, motivou vários professores de tendências anarquistas e socialistas, ligado ou não as movimentações sociais operarias da década de 1910 e 1920. Tais professores estiveram à frente das chamadas escolas modernas, que existiram em várias capitais do país, em um trabalho às vezes associado a centro de cultura libertários de imigrantes italianos, franceses e mesmo de brasileiros que havia aderido ao anarquismo ou forma deste. (GHIRALDELLI, 2009, p.14).

O fruto concreto do otimismo pedagógico foi o ciclo de reformas estaduais da educação da década de 1920. Não tínhamos um Ministério da Educação (este existiu apenas no início da Republica, ressurgindo após a Revolução de 1930), nessa época deve-se, muito, a jovens intelectuais que foram para várias capitais do país e procuraram dar consistência à educação estadual e, de certa forma, regrav as condições escolares de então, em cada Estado ou, ao menos, em suas capitais. Estes homens e suas tarefas passaram para a história: Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (Ceará, 1923; São Paulo, 1930), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1930) - tornaram-se protagonista de nossos primeiros movimentos relativamente organizados de política educacional associados a algum ideário pedagógico, desde a tarefa pioneira dos jesuítas, que, sem dúvida, foi o início da nossa história escolar.

A reforma Benjamin Constant (1891), criou-se o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (que durou apenas até 1892) e tentou substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao saber do positivismo endossado por vários republicanos. Tal reforma reorganizou os ensinos secundários, primários e a escola Normal; criou o *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento do magistério, talvez o que realmente tenha feito de efetivo, com alguma consequência e repercussão na prática foi declarar o ensino livre, leigo e gratuito.

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

Em 1911, o governo federal lançou nova legislação, a Lei Rivadavia Correia, que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. A reação a tal legislação ocorreu com a reforma Carlos Maximiliano (1915), reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o acesso às escolas superiores. Tivemos a reforma Rocha Vaz (1915) que tentou ordenar um acordo entre o que se fazia nos Estados e o que se fazia na União, com relação à promoção da educação primária e a eliminação dos exames preparatórios e parcelados. Segundo Paschoal Lemme, professor que viveu o período, o que se tinha era o seguinte:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam a populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas régias, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (GHIRALDELLI, 2009, P.16).

O ensino primário oficial no Estado de São Paulo se organizou em dois cursos: o preliminar, para crianças entre 7 e 15 anos, e o complementar, para os mais velhos. O curso preliminar se fez presente por meio de seis modalidades de escolas: as preliminares, as intermedias,

os grupos escolares, as provisórias, as noturnas e as ambulantes. Uma classe de 40 alunos formava uma escola preliminar, que deveria fornecer o ensino primário laico e gratuito. Mas o governo estadual não se encarregava de construir o prédio escolar, que ficava por conta do município, em geral sem recursos. O governo se responsabilizava pelo pagamento do professor – do qual se exigia que fosse normalista ou formado pela Escola Normal da Capital. Essas escolas podiam funcionar com meninas e meninos. A duração do curso era de quatro anos, com aulas das 9 horas da manhã às 14 horas. As disciplinas eram Leitura, Escritas e Caligrafia, Moral Prática, Educação Física, Geografia Geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, Noções de Física, Química e História Natural (Higiene), História do Brasil e Leitura sobre a Vida dos Grandes Homens, Leitura de Música e Canto, Exercícios Ginásticos e Militares e, por fim, Trabalhos Manuais – estes últimos, então, separavam meninas e meninos e também faixas etárias de modo específico. Os exames eram rigorosos, sempre em dupla forma, oral e escrito.

As escolas intermeias e as provisórias representavam uma espécie de primas pobres das escolas preliminares e dos grupos escolares. Seus professores estavam dispensados da posse da habilitação dada pela Escola Normal, embora tivessem de prestar exames no Palácio do Governo, no caso de trabalharem nas escolas preliminares, ou concurso promovido pelos inspetores de distritos, no caso de estarem em grupos escolares. Havia menos disciplinas nas escolas intermeias do que nas preliminares, e isso era um pouco aleatório, dado que os professores não eram obrigados a lecionar disciplinas que não haviam constados em seus exames. Assim, o currículo básico era Leitura, Escrita, Princípios de Cálculo, Geografia do Brasil e Princípios Básicos das Constituições do Brasil e do Estado. Em 1897, por exemplo, o número de escolas preliminares em todo Estado de Paulo era de 1.200. Destas, as intermeias e as provisórias somavam 956 estabelecimentos. Um dado importante referente à estrutura e ao funcionamento do ensino. Em 1920, o Estado de São Paulo não atingia mais que 28% da população em idade escolar; para cada quatro criança em idade escolar, uma era analfabeta (GHIRALDELLI, 1990, p. 26-30). Para o autor esse quadro não se alterou substancialmente até os anos de 1940.

Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública que, entre 1930 e 1937, passou por três gestões: a de Francisco Campos, entre 1930 e 1932; a de Washington Pires, que durou até 1934; e, por fim, a de Gustavo Capanema, que atravessou a transição da Segunda Republica para o Estado Novo, encerrando-se em 1945 com o fim da ditadura do Estado Novo. *A reforma Francisco Campos (A segunda República 1930-1937)* que teve duração de dois anos (1930-1932) Pelo Decreto n. 19.850 (11/4/1931), criou-se o Conselho Nacional de Educação; com o

Decreto n. 19.890 (18/4/1931), organizou o ensino secundário; por fim, com o Decreto n. 21.241 (14/4/1931) consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário. (GHIRALDELLI, 2009, P. 21). Mas a atuação do novo governo não se restringiu a isso no campo educacional; na época, tínhamos a Associação Brasileira da Educação (ABE), nascida em 1924 e fazia congresso regulares e concorridos. Na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE em 1931, o tema foi. *As grandes diretrizes da educação popular*. Vargas e o ministro Francisco Campos estiveram presentes e discursaram convocando os educadores para definirem o sentido pedagógico da revolução (a revolução de 1930). Um ano depois ocorreu a V Conferência Nacional de Educação, cujo objetivo era a discursão de um plano Nacional de Educação, com o intuito de formular uma sugestão para influenciar os trabalhos da já então prevista Assembleia Constituinte, que acontecia, como de fato se deu, em 1934. Entre uma conferência e outra alguns intelectuais jovens, mas já importantes por terem participado do ciclo de reformas estaduais dos anos 1920, assinaram um texto que se tornou um clássico na literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicada em 1932.

4.1 O manifesto dos pioneiros da educação nova

O Manifesto de 1932 foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas de pensamento – como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), compunha uma autêntica e sistemática concepção pedagógica, indo da filosofia da educação a formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. Ostentado o significativo subtítulo *A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo*, o texto enunciava, a princípio, que dentre todos os problemas nacionais, de ordem econômica poderiam disputar a primazia com o problema educacional. a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intenso das forças culturais de riqueza de uma sociedade.

À primeira vista o texto subordina o desenvolvimento material do país à educação, as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais; e justamente, teria pecado o país em 43 anos de República, por ter levado a cabo uma “sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema (GHIRALDELLI, 2009, p. 23). O maior problema segundo o manifesto,

foi a ausência de uma filosofia da educação nos outros planos do passado. O texto alinhava alguns princípios de filosofia da educação, discorria sobre “finalidades da educação” e “valores de mutáveis e permanentes”, sob a ótica do movimento renovador do ensino.

O manifesto estabeleceu dois tipos de escolas: a escola tradicional, voltada para a satisfação de interesses classistas, e a “escola socializada”, que subordinaria os “fins particulares de determinados grupos sociais” aos “fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas”. A primeira escola seria a da educação como um privilégio fornecido pela “condição econômica e social do indivíduo”, enquanto a segunda assumiria uma educação a partir de um “caráter biológico, na medida em que reconhecia para todo e qualquer indivíduo o direito de ser educado até onde as suas “aptidões naturais” permitissem, “independente de razões de ordem econômica e social” problema (GHIRALDELLI,2009, p. 25). Tal educação nova, pautada nesses princípios “biológicos”, estaria buscando como fundamentos do novo sistema educacional os “valores permanentes” da humanidade, valores estes radicados no trabalho, pois seria o trabalho—segundo o texto o sustentáculo da “solidariedade social e da cooperação”.

Com o subtítulo *O Estado em face da educação*, o Manifesto falava da política educacional elegendo três temas: a educação, uma função essencialmente pública; a questão da escola única e a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. O manifesto defendia a implantação, pelo Estado, da “escola comum integral”, que deveria tornar a educação “acessível em todos os seus graus a todos os cidadãos que as estruturas sociais do país mantem em condições de inferioridade econômica”, proporcionando a estas condições de máximo desenvolvimento “de acordo com suas aptidões vitais” problema (GHIRALDELLI,2009, p. 26). A “escola única” não implicaria o monopólio estatal da educação sistematizada. A “escola única” iria se limitar à escola estatal, na medida em que no Brasil o Estado não poderia impedir que classes privilegiadas mantivessem as “escolas privadas de tipos diferentes”. A “escola única” poderia ser levada às últimas consequências “em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas à reconstrução fundamental das relações sociais”. Não sendo esta a condição do Brasil, ao menos a escola pública deveria fornecer uma “educação comum, igual para todos” problema (GHIRALDELLI,2009, p. 26).

O ponto de honra da “escola nova”, [...] estava na ideia de que o professor deveria conhecer o educando e que isso superaria, enfim o “empirismo” banal reinante na escola, até

então chamada no Manifesto de escola “tradicional”. A “nova doutrina”, entendia que o educando não poderia ser “modelado exteriormente” deveria sim obedecer às leis de desenvolvimento da criança que estariam indicando que ela “cresce de dentro para fora” Sendo assim, a “Escola Nova” estaria pressupondo a transferência “para a criança (o respeito da personalidade do aluno). Segundo o Manifesto [...] a “escola tradicional” estaria voltada para programas construídos com a lógica formal dos adultos, enquanto as atividades da criança em uma “escola nova” seriam norteadas por programações que respeitassem seu desenvolvimento psicológico e, portanto, seus interesses e suas aptidões (GHIRALDELLI, 2009, p. 28). O manifesto procurava uma aplicação, esboçando um plano de reconstrução educacional para o país. Nesta parte, o documento [...] refere-se explicitamente à educação dos trabalhadores. Considerando que a “instrução pública” havia colaborado para “o êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”, o Manifesto conclamava a “reagir contra isso”; [...] portanto, no plano de reconstrução, o Manifesto, ao se defrontar não com a educação em geral, mas com a educação do trabalhador, tendia mais a adaptar a “escola do trabalho” aos moldes da “escola profissionalizante” do que permanecer na ideia da “escola única” baseada nos interesses da criança e no seu desenvolvimento “de dentro para fora” (GHIRALDELLI, 2009,p. 28-29)

4.2 Os Signatários do Manifesto de 1932

O grupo de 26 signatários era bastante heterogêneo do ponto de vista das suas ideias, mas isso não impediu que concordassem com as linhas de pensamentos abrangentes de Fernando de Azevedo em relação a “renovação da educação”.

Um dos signatários era socialista com simpatia pelo anarquismo: Roldão Lopes de Barros, Caetano de Campos, Hermes Lima e Paschoal Lemme, este último na época eleitor do Partido Comunista e que posteriormente buscou estudar o marxismo, Lima era professor de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo. (GHIRALDELLI, 2009,29-30).

“Como se percebe, é nítida a participação de pessoas graduadas, que carregam em si a ideologias socialistas e marxista, fruto talvez de um paradigma ideológico”.

Todos foram, [...] importantes [...] para o crescimento da literatura pedagógica na década de 1929 e 1930 especificamente para [...] o ideário do movimento da Escola Nova no âmbito da filosofia educacional, [...] destacando os três principais interlocutores do movimento encabeçado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, (GHIRALDELLI,

2009,P.32), “ Como a história registra; são todos oriundos de uma relativa burguesia, com formação acadêmica própria de um meio social elitista a qual cresciam, e desenvolviam-se”.

Ao assumir o cargo de diretor geral da instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira tratou de implementar uma nova filosofia da educação, nos anos 1930, essa filosofia [...] assentava-se sobre dois pilares básicos: a escola deveria preparar técnicas, a saber: homens capazes de se integrar rapidamente na civilização baseada na ciência e na tecnologia; [...] a escola deveria educar para a democracia, para a formação do cidadão, e caminhar no sentido de colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente,[...] tornando-se o principal representante do movimento da Escola Nova no Brasil na linha filosófica de John Dewey. (GHIRALDELLI, 2009, P. 34)

Em outra linha de frente destacou-se Manuel Bergstron Lourenço Filho que contribuiu para a divulgação das correntes europeias deste mesmo movimento, principalmente aqueles preocupados com a psicologia educacional. A trajetória de Lourenço Filho representou um modelo de intelectual reformador e bem-sucedido dos anos de 1920 e 1930, [...] apostou nos triunfos dos títulos acadêmicos para galgar posições; sem dúvida uma vida representada pela intelectualidade que melhor se adaptava as mudanças políticas. Com a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação do Distrito Federal em 1935, foi Francisco Campos que assumiu o cargo, incumbido de afastar dos postos de governo os elementos esquerdistas. Foi professor de direito Público, deputado estadual pelo partido Republicano Mineiro (PRM) (GHIRALDELLI,2009,P. 34-35)

4.3 As Propostas Pedagógicas dos anos de 1930

A investigação histórica da década de 1930 nos traz quatro grandes campos de ideias a respeito da educação. Tais ideias indicavam o que se deveria e o que não se deveria fazer com a relação à educação brasileira. Esses quatro projetos forma o ideário da seguinte maneira; ideário liberal, ideário católico, ideário integralista e ideário comunista.

4.3.1 O Ideário Liberal

Se baseia em uma vertente forte no período e, até hoje permanece como uma formulação agradável, bastante atraente que motiva as pessoas a buscarem a educação e a legitimar as

reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade do ensino. Mesmo quando o liberalismo, como doutrina política recebeu várias críticas durante o final dos anos 1930, por conta de ataques de comunistas e fascistas aos regimes liberais-democráticos, o ideário liberal no campo pedagógico não foi posto de lado.

Basicamente o ideário liberal em educação caracterizou por quatro questões: a igualdade de oportunidades; democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa.[...] A distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer; e, por fim, a proposta da escola como posto de assistência social. (GHIRALDELLI, 2009, P.38)

4.3.2 Ideário Católico

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

4.3.3 Ideário integralista

A alianças de vários sacerdotes com os integralistas não foram cerceadas pela Igreja. Ao contrário, o então jovem padre Helder Câmara, a mando de seu bispo, atuou no Ceará primeiro na Legião Brasileira do Trabalho e depois na AIB. D João Becker, no Rio Grande do Sul foi nitidamente adepto de ideias fascista e fez uma pregação que colaborou com os integralistas. A Igreja católica utilizou a AIB para sua pregação anticomunista até 1937, quando optou por aconselhar os fiéis a “cerrar fileiras em torno dos governantes” – e não mais na AIB – na “cruzada contra o bolchevismo” (GHIRALDELLI, 2009, p. 48-49).

As ideias da direita política, mais ou menos indefinidas ou dispersas nas ligas nacionalista dos anos 1910, no Movimento Modernista de 1922, na produção teórica de vários intelectuais de renome, acabaram lapidadas e balizadas pela nova entidade. A ajuda [...] de bancos Germano-Americano colaborou para a viabilização de entidade de direita que incorporaram a

AIB. Além disso, a presença de parcela das classes médias urbanas no movimento integralista garantiu a existência de produtores e consumidores para a literatura ultraconservadora. Tal produção cultural responsabilizou-se pela plataforma de política educacional e por reflexões no âmbito pedagógico-didático de caráter específico. [...] Na *Cartilha do Integralismo* de Plínio Salgado, Miguel Reale e Leão Sobrinho, publicada em 1933, o problema da cultura foi tomado como uma questão fundamental.

A cultura foi invocada pela Cartilha no sentido de proporcionar uma “consciência nacional”, sem a qual “nada se poderá fazer de duradouro”. A “cultura da inteligência e do espírito e não a simples aprendizagem mecânica de letras e algarismo é que lhe seria necessária para a formação do brasileiro”. Segundo a Cartilha, de “dar uma função educacional aos sindicatos”.[...]A Cartilha colocou que a nação deveria ser definida como “uma sociedade solidária [...] entre os trabalhadores da inteligência, do braço e do capital”. O Estado integralista se identifica com a nação (“Estado burguês” e “Estado proletariado” são “formas patológicas”, diziam os integralistas) e colocaria a sociedade entre “trabalhadores da inteligência, do braço e do capital”, formada “espontaneamente e naturalmente” de maneira organizada e hierarquizada. O projeto [...] escolar do ideário educacional integralista ter insistido em consagrar a divisão entre “trabalhadores da inteligência”, “trabalhadores do braço” e “trabalhadores do capital”. O ensino seria “gratuito em seu grau primeiro com obrigatoriedade de matrícula e frequência”; todavia o secundário e a universidade só deveriam ser frequentados gratuitamente pelos estudantes que mostrassem “capacidade”. A universidade deveria ter “uma função importantíssima na seleção dos valores, pois o integralismo só compreenderia a unidade (daí a “escola unificada”) segundo a hierarquia da inteligência e da capacidade” (GHIRALDELLI, 2009, p. 49-50).

Foi Helder Câmara que desenvolveu nos 1930 uma reflexão pedagógica na busca de uma inserção integralista nas questões educacionais. O ideário liberal e as teses educacionais vindas dos socialistas foram os alvos preferidos da crítica de Helder Câmara.

Ele chamava a pedagogia vinda dos socialistas de movimento da pedagogia soviética; as teorias socialistas não seriam expressões dos trabalhadores, e sim frutos de “proveitadores da ingenuidade dos trabalhadores”. Para Câmara, não seria possível pensar em educação sem levar em conta “a totalidade econômica social”. A economia liberal havia abandonado as massas à fome e a miséria, e “as belezas aparentes de sistemas à Ford e a Hoover” não poderiam resolver os problemas sociais. (GHIRALDELLI, 2009, p 52)

Na visão de Câmara a pedagogia liberal, na versão americana, não conseguiria modificar a sociedade por meio da escola. Assim escreve Câmara em seu artigo publicado na *Enciclopédia do Integralismo* (na década de 1930) em que se por um lado, a pedagogia liberal, por meio da timidez e ambiguidade do movimento da escola nova, seria “criminosa” por omissão, por outro, a “pedagogia da Rússia”, seria “diabólica”. Ele condenava tal pedagogia; segundo

ele a “pedagogia soviética” educaria o homem não para “o pensamento, para a descoberta da beleza e para a oração”, e sim para ser “o ser animal que cria sempre meios novos de produzir com esforço menor- o homem econômico” (GHIRALDELLI, 2009, p.53).

4.3.4 Ideário Comunista

O ideário comunista não publicou muita coisa a respeito de educação nos anos de 1930. É claro no campo cultural confeccionados pela socialdemocracia e comunistas, tanto os da linha do Partido Comunista como os da dissidência que seguiu Trotsky (1879-1940) [...] teve como participação figuras conhecidas e que se tornaram clássicos do pensamento literário brasileiro – como Oswald de Andrade - e do pensamento historiográfico como Caio Prado Jr. Todavia; em relação aos ideários educacionais e à pedagogia, somente autores menos famosos se dedicaram ao assunto. É o caso de José Neves, [...] responsável por uma introdução do livro *Educação burguesa e educação proletária* (1934), de Edwin Hoernie que conseguiu explorar pontos significativos sobre a reflexão educacional. (GHIRALDELLI, 2009, p. 54)

Por outro lado [...] o ponto de partida de Neves foi o ataque ao escolanovismo. Para Neves, o escolanovismo teria afirmado vários pontos em comum com a pedagogia fascista, e o principal deles estaria no fato de que cada pedagogia, à sua maneira, dizia que a escola poderia ser usada no sentido da satisfação dos interesses gerais da sociedade. Os escolanovista – comentou Neves – disseram “a escola” serviria à sociedade “em geral” e com isso afirmaram o apoliticismo da escola”. Os Fascistas, apesar de afirmarem o caráter político da educação, emendaram dizendo que “a escola, posta a serviço do Estado totalitário identificado com a nação”, poderia servir aos “interesses gerais”. De certo modo, “educadores burgueses, reformistas, conservadores ou abertamente reacionários” acabaram endossando a tese de uma educação que estaria “pairando acima das classes” e que “aproveitariam todos os indivíduos”, [...] Na visão de Neves, a “educação para a vida e pela vida” dos “reformadores educacionais estaria limitada pela ação de uma escola que não poderia tratar cientificamente a vida real, pois isso significava o combate à ideologia burguesa e [...] a própria ideia de “reforma educacional” [...] que buscou fazer crê ao proletariado que a escola resolveria os problemas social. Mas então o que a escola burguesa estaria ensinando? “. Para Neves, seria difícil o capitalismo realizar uma educação inspirada na pedagogia marxista. Ele criticou o autor da *Educação burguesa e educação proletária*, por estes ter caído na “ilusão socialdemocrata”, [...] Concluiu que tal situação só poderia ter si verificado “em épocas” passada”, quando a burguesia sustentou o liberalismo,

e não mais quando a burguesia vinha endurecendo suas posições e se entregando ao fascismo. (GHIRALDELLI, 2009, P. 56)

A pedagogia marxista, na visão de Neves, deveria integrar o “conhecimento científico da realidade” com a formação de pessoas aptas ao trabalho militante no sentido da revolução social. A “escola para a vida e pela vida” só poderia significar, para o proletariado, escola “para a luta e pela luta”. (Grifo meu),

[...] o que se pode observar é um conflito ideológico, entre marxistas, socialistas, fascistas para não dizer também dos tidos como burgueses para ver quem implantará uma educação que se enquadre dentro desses padrões de esquerda, seja lá qual for; socialista ou marxista, afinal de contas o que se percebe hoje e que as ideologias de esquerda tentam implantar um sistema educacional extremamente revolucionário, este é o anseio dos partidos esquerda. E isto reflete até hoje visto que nicho socialista estar inserido em todas as camadas pedagógicas, de professores a reitores universitários,

Então, iniciar-se-ia a construção do terreno teórico sobre o qual se assentariam as atividades de formação de quadros do Partido Comunista (GHIRALDELLI, 2009, p.57).

4.4 A Educação na Constituinte de 1933-34

Em 1º de novembro de 1932, por meio do Decreto n. 20.040, Getúlio Vargas designou uma comissão para a elaboração do anteprojeto de Constituição, a ser apresentado pelo governo provisório à Assembleia Nacional Constituinte, que deveria ser eleita em 3 de maio de 1933 (na qual as eleições se realizaram de fato, em 26 de julho de 1933). Na conferência Nacional de Educação realizada em 1932, na cidade de Niterói, sob patrocínio do governo do Estado do Rio de Janeiro, havia decidido pela formação de uma Comissão dos 10, que seria encarregada de elaborar um estudo sobre “as atribuições respectivas dos governos federal, estaduais e municipais, relativamente à educação”, tal estudo deveria ser referendado pela Comissão dos 32 composta pelos delegados-representantes de cada estado. E assim foi feito. Anísio Teixeira, já como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, presidiu a Comissão dos 10. Fernando de Azevedo, como delegado de São Paulo, presidiu a Comissão dos 32. O estudo da ABE transformou-se em uma proposta de anteprojeto para o capítulo sobre educação à Constituição (GHIRALDELLI, 2009, p. 57)

O anteprojeto da ABE, ficou relativamente conhecido por meio de uma publicação de 1934 com o título O problema educacional e a nova Constituição, foi assinada por Fernando

de Azevedo, representando a comissão dos 32, com uma justificativa assinada por Anísio Teixeira, representando a Comissão dos 10. Essa justificativa os traços do ideário liberal ficavam claros. A “educação nacional” deveria ser “democrática, humana e geral, leiga e gratuita” Por democrática o documento entendia a educação “destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades de ordem educacional limitadas tão-somente pelas suas diferentes capacidades”. Por humana, o documento falava na educação “destinada à formação integral do homem e do cidadão”. E a educação deveria ser “geral, leiga e gratuita” para que não houvesse possibilidade de “restrição ou diversificação” entre os educandos de “ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica”. (GHIRALDELLI, 2009, p. 58)

Também é importante notar que a destinação de verbas públicas para o ensino privado não aparecia como ponto de discórdia na época. Tratava-se de, segundo o documento da ABE, no máximo colocar para a União a tarefa de elaborar um “plano nacional de Educação”, determinar a forma de manutenção do ensino público por meio da fixação das porcentagens da renda dos impostos da União, dos Estados e dos municípios e, por fim, criar os Conselhos de Educação nos níveis federal e estadual. Quanto ao ensino particular, o documento da ABE considerava que tal ensino deveria submeter-se, “na sua organização e funcionamento, às normas fixadas nas leis ordinárias da União e dos Estados”. Quanto a diversidade ideológica interna às escolas, o texto assumia que deveria ficar “reconhecida a liberdade de cátedra, não podendo, porém, o professor, ao ministrar o ensino, ferir os sentimentos dos que pensam de modo diverso”. Assim o anteprojeto da comissão do governo colocava a religião como “matéria facultativa de ensino nas escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais ou normais”.

O texto aprovado pela Constituinte, e que se fixou no capítulo “Da educação e da cultura” da Carta Magna, garantia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino ulterior ao primário”. O reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino ficava condicionado ao fornecimento de um “salário condigno aos professores”; a “liberdade de cátedra” foi aprovada sem ressalva; foi fixada em “nunca menos de 10%” a quantia a ser retirada dos impostos arrecadados pela União destinada ao “sistema educativo”. Pode-se dizer, portanto, que em relação à primeira Constituição republicana, a de 1891, a educação associada às ideias democráticas teve uma melhor acolhida na Carta Magna de 1934. (GHIRALDELLI, 2009, p. 61)

4.5 O Estado Novo (1937-1945)

Esse período é marcado por várias agitações políticas, mostrando que Vargas não iria admitir oposição. Ele havia derrotado por meio de armas as oligarquias paulistas em 1932; em 1935, prendeu os comunistas, quando estes realizaram a Intentona – uma fracassada tentativa de levante popular. Em 1937, com apoio militar, extinguiu a democracia, alegando que o país precisava de um Estado forte, uma vez que os comunistas estariam preparando novo levante. Isto em 1939 encarcerou também os integralistas de Plínio Salgado. A Constituição vigente nesse período era justamente a de 1934. Tornando assim ditador por meio de um golpe militar. Nasceu aquilo que o próprio Getúlio denominou de Estado Novo, com outra Constituição, esta elaborada por um homem só, Francisco Campos. A política educacional implementada pelo estado Novo pode ser apresentada como criador de uma legislação dada pela nova Constituição e por uma série de leis definidas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema; as conhecidas leis orgânicas do ensino.

Três Constituições precederam a Carta Magna de 1937: a Constituição outorgada pelo imperador em 1824, a Constituição republicana de 1891 e a Constituição de 1934. A lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo. Com relação à educação, a Carta de 1937 inverteu as tendências democratizantes da Carta de 1934: Vejamos comparativamente trechos dos textos legais:

1934 - Artigo 149 – A educação e direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...].

1937 - Artigo 125- A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Podemos observar que nesse período o Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública por meio de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. Na visão do Ghiraldelli, “o ordenamento democratizante alcançado em 1934, na letra da lei determinou a educação como direito de

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

1934 - Artigo 150 - parágrafo único – a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível [...].

1937 - Artigo 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não excluir o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados. Assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

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

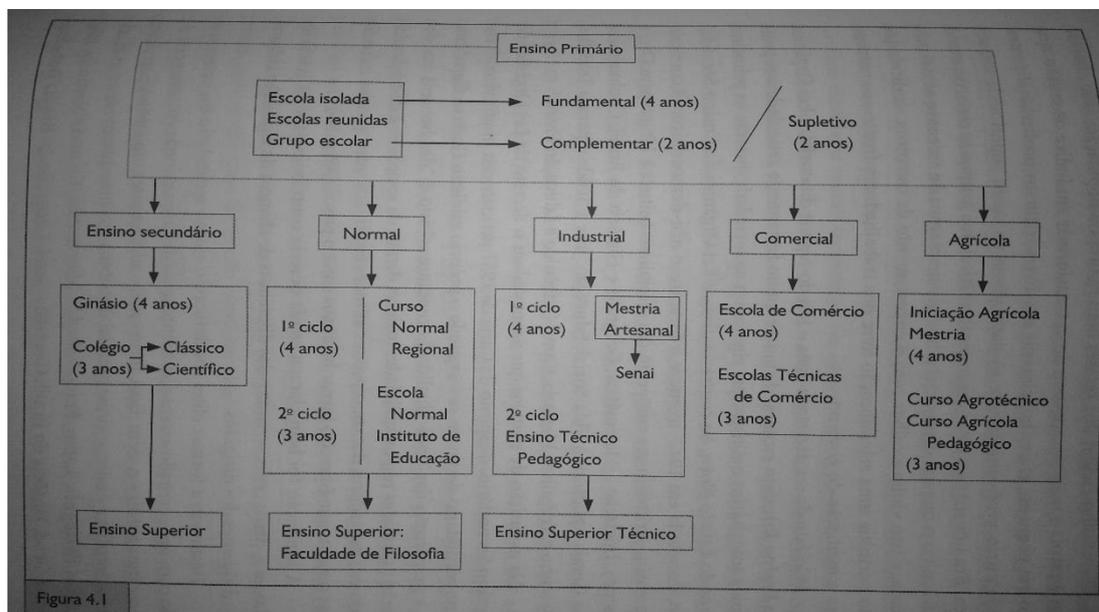
A Carta de 1937 não interessava determinar ao Estado tarefas para fornecer à população uma educação geral por meio de uma rede de ensino público gratuito. E sim manter um explícito dualismo educacional: os ricos preveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Desta maneira o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente extinguiu a igualdade forma entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal.

O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as Leis Orgânicas decretadas entre 1942 e 1946, chamadas de Reforma Capanema, nada mais eram que seis decretos-leis ordenadores dos ensinamentos primário, secundário, industrial, normal e agrícola. Foi uma reforma conservadora, e não incorporou todo o espírito da Carta de 1937, foi porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo. Deu um caminho elitista para o Brasil, nos termos do seu desenvolvimento do ensino público, que marcou muito a história da educação brasileira.

O Estado Novo foi uma ditadura de fato. Um regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do sistema econômico. Seguindo a tendência do início dos anos 1930, período ditatorial que incentivou a participação do Estado em assuntos econômicos protegendo as já existentes e favorecer o surgimento de novas atividades econômicas. O país continuou seu processo de industrialização com o objetivo de substituir as importações. O aumento do parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 1937, que colocava o ensino profissionalizante como o campo próprio de educação dos setores menos favorecidos. E ficou conhecido como Leis Orgânicas do Ensino assim chamada e conhecidas como dualismo educacional. E o que era o dualismo educacional?

Nas letras da reforma Capanema definia assim, por antecipação ao processo escolar na qual passaria cada indivíduo – a intenção de criar elites condutoras a partir de um dado setor já privilegiado economicamente. A ideia de elite condutora não é antagônica à ideia de democracia, mas a ideia de elite é forjada a partir de uma segregação antecipada, em que determinados setores da sociedade são encaminhados para um determinado tipo de escola e outros setores para outro tipo de escola, pela lei, é incompatível com a ideia de democracia. Assim o Estado organizou as relações de trabalho por meio da CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), legislação que beneficiava o trabalhador, atrelando ao comando de sindicatos

não independente do Estado, impondo ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir ao mercado de trabalho mais rapidamente.



O sistema público de ensino continuou então a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de setores menos favorecidos economicamente que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. Para as elites, o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, em seguida, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia.

Desta maneira para o autor o caminho escolar dos setores pobres da população, caso chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformar em índice de evasão, que não era pequeno, era do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema engessado verticalmente de modo a dificultar o que chamamos de ascensão social pela escola, isto vinha a dificultar a estrutura sindical, que não permitia uma reivindicação livre dos trabalhadores frente aos patrões sem a mediação do governo.

A Lei orgânica do Ensino Secundário, decretada em 1942, manteve o forte traço não democrático. O Currículo do ensino primário era composto das disciplinas Leitura e Linguagem, Iniciação Oral e Escrita, Iniciação a Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, Educação para a Saúde e para o trabalho, Desenho e Trabalho Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física. O ensino secundário destinava-se segundo o próprio ministro Gustavo Capanema – à preparação das “individualidades condutoras”, isto é, “dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (CHIRADELLI, 2009, p. 70). A legislação escolar foi bem clara, contribuir para a divisão de classes e, separar pelas diferenças culturais os dirigentes dos dirigidos. O ensino secundário foi apresentado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Assim, o curso ginásial distribuía em suas quatro séries as disciplinas Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico.

O Colégio, por sua vez proporcionava as suas três séries as disciplinas Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. O Colégio fixava duas opções, o clássico e o científico, sendo que a diferença básica era que o primeiro mantinha na grade curricular as disciplinas Latim e Grego, esta última como optativa. Era obviamente, um curso cujo objetivo era conduzir o jovem ao ensino superior.

O secundário era exigente, seu currículo tinha um caráter enciclopédico e um sistema de provas e exames para o autor um tanto exagerado, além disso, aliado à rigidez, estavam presentes dispositivos para mantê-lo aliado com a ideologia autoritária do regime. A organização do ensino secundário, ficou bem mais distante dos princípios escolanovista que à organização do ensino primário. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário o ideário liberal foi sufocado pela ideologia autoritária. Além de cuidar do ensino secundário e primário, as Leis Orgânicas cumpriam como os objetivos do Estado Novo em criar e ordenar um sistema de ensino profissionalizante.

O ensino técnico-profissional (como está na Figura 4.1) foi composto de quatro modalidades: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal, esta última modalidade serviu também à parcela de famílias dos setores médios da população, eles desejavam aprimorar a educação de suas famílias. Em 1942, entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Industrial; em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial; em 1946, a Lei do Ensino Agrícola, A Lei Orgânica do Ensino Normal saiu em 1946, com a Lei do Ensino Primário.

O sistema de ensino profissionalizante instituído pelo ministro Gustavo Capanema não atendeu aos interesses imediatista da industrialização crescente, o país se modernizava rapidamente e exigia uma qualificação de mão de obra que o sistema público recém-criado, não poderia fornecer a curto prazo, com isto os setores médios que procuravam a escola pública, não estavam interessados na profissionalização precoce. Mas sim Desejosos de ascensão social de modo individual, com isso os setores médios se esforçavam para manter os filhos no ensino secundário propedêutico ao ensino superior. Com isso o governo organizou o Senai e o Senac, em convenio com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e Confederação Nacional do Comercio (CNC), mais ágeis para atender a demanda do ensino profissionalizante, com mão de obra mais qualificada, tendo assim um crescimento vertiginoso, os alunos recebiam um salário para estudar e iniciavam treinamentos nas próprias empresas, o que tornou essas instituições mais atrativas até hoje, para os setores mais pobres da população.

Desta maneira a centralização do ensino governo Vargas do Estado Novo possibilitou uma homogeneidade nas medidas educacionais. De um lado a centralização era malvista por setores liberais, por outros era bem quista por setores mais pobres a população e representava uma maior nitidez na ação do governo. Em fim a atuação legislativa de Capanema, deu uma maior relevância ao ensino pelo seu caráter sistematizador, possibilitando pela primeira vez a formação de um embrião do sistema educacional. E daí tudo que se fez foi em torno do esqueleto imposto por Capanema, indo contra ou a favor, tentando modifica-lo ou derruba-lo (GHIRALDELLI, 2009, p. 72).

4.6 A Quarta República (1945-1964)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)

O estado Novo terminou em 29 de outubro de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas. Houve um Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação de nova Constituição (1946).

Entre os vários partidos existente nesses anos, três deles se destacavam como preferência do eleitorado e, de modo, dirigiram a cena política do país: são eles o PSD, o PTB e a UDN, tanto o Partido Social Democrático (PSD) como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) tiveram raízes no getulismo, enquanto a União Democrática Nacional (UDN) nasceu e permaneceu antigetulista. O PSD era tipicamente oligárquico, de base agrarias, e a maioria de seus quadros nunca deixou de defender o *status quo*.

Foi nesse quadro político que tramitou no Congresso Nacional, após a promulgação da Constituição de 1946, a tentativa da formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). No primeiro governo após a promulgação da Constituição, do general Eurico Gaspar Dutra (PSD). O projeto foi remetido ao Congresso e arquivado em 1949, graças aos esforços do então parlamentar Gustavo Capanema, que ocupou o Ministério da Educação do governo Vargas durante o Estado Novo. O mesmo não tinha interesse em que a LDB fosse aprovada; se assim fosse certamente alteraria toda a construção de sua gestão no Ministério da Educação, cujo fruto maior foram as Leis Orgânicas do Ensino. Em 1957 iniciou-se a discussão sobre o projeto, e em 1958 a Comissão de Educação e Cultura recebeu um substitutivo, que alterava todo projeto original. Tratava-se do “substitutivo Lacerda” que se baseava nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimento Particulares de Ensino, ocorrido em 1948 e trazia para dentro da legislação os interesses dos proprietários do ensino privado (GHIRALDELLI, 2009, p.76)

O fato é que a rede pública de ensino havia crescido de modo substancial desde 1930, tornando-se um patrimônio nacional que os setores mais democráticos tinham entusiasmo em defender. Este episódio desencadeou o conflito entre os defensores do ensino público e os partidários da escola privada ocorreu em novembro de 1956. Os argumentos eram que a “liberdade de ensino” e o “direito da família na educação dos filhos” ganhou um sentido conservador. Em que o padre deputado Fonseca e Silva, em discurso no Congresso Nacional atacou Anísio Teixeira então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e Almeida Junior, relator do projeto original da LDBN, acusando-os de “elementos criptocomunistas” que desejavam “destruir as escolas confessionais”. A campanha em Defesa da Escola Pública

polarizou o debate entre os vários grupos que se expressaram por meio de jornais, livros e outros periódicos. Assim

O manifesto de 1959 teve um número [...] maior de signatários do que de 1932; um rol de nomes já famosas e de jovens que, mais tarde, iriam se tornar famosos, outros iriam se tornar autores de clássicos do pensamento brasileiro em diversas áreas, outros que iriam colaborar com projetos educacionais ligados ao regime militar (1964-85) [...] entre os signatários, um casal que ocuparia os cargos de presidente da República e de primeira dama, Fernando Henrique Cardoso e Ruth Correia Leite Cardoso. [...]. Os interesses privatistas foram defendidos na revista *Vozes*, porta-voz da Igreja Católica. [...] O então frei Evaristo Arns sob a ideia da defesa do “ensino livre”, insistiu que a educação não era função do Estado e sim, da família, que era um “grupo natural”, [...] as posições de Evaristo Arns foram se alterando com o passar do tempo. Nos anos 70 e 80, o então D. Paulo Evaristo Arns se tornou conhecido por suas posições à esquerda no clero brasileiro. E quanto a defesa da escola particular, ele jamais admitiu que nos anos 1950 havia adotado uma posição reacionária, [...] durante a ditadura (1964-85), ele próprio por meio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) acolheu vários intelectuais de esquerda que lhe fizeram oposição nos anos 1950, exatamente quando tais intelectuais haviam, então, pelos Atos Institucionais dos anos 1960, perdido seus postos nas universidades públicas, em especial na Universidade de São Paulo (USP), (GHIRALDELLI, 2009, P 82-83)

Finalmente em 1961, com o projeto de LDBN foi aprovado na Câmara e no Senado. E sancionado pelo presidente da República, João Goulart. Conhecida como Lei n.4024/61, a primeira LDBN garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que assegurava que as verbas públicas poderiam ser carregadas para a rede particular de ensino em todos os graus. A lei ficou treze anos no congresso, e destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber. Anísio Teixeira ao contrapor Carlos Lacerda então deputado federal ao afirmar diante do resultado, “foi a lei a que pudemos chegar”, Anísio reafirma o que tinha dito anteriormente no Diário de Pernambuco, “Meia vitória, mas vitória”.

Demerval Saviani engajado em luta por uma nova LDBN (a atual), analisou a lei n. 4024/61 e concluiu que o Congresso Nacional conseguiu chegar a “uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda. Esta é a conclusão de Saviani. Assim, reproduzo aqui, em quatro parágrafos, a conclusão de Dermeval Saviani, (GHIRALDELLI, 2009, p. 84-85)

1) Quando ao tópico “Direito à Educação”, o que se “estabeleceu no original”, foi a “responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário [...] estendendo-a progressivamente [...] as privadas. (GHIRALDELLI, 2009, p. 85)

2) O título “Da liberdade do ensino”, não estava no projeto de 1948. Ele foi colocado pelo substitutivo Lacerda e “mantido com redação alterada, no texto da lei”.

3) O tópico “Da administração da educação”, no projeto anterior a educação era “matéria de competência do Estado, ao qual caberia garantir, nos termos da lei, o direito à educação”. No substitutivo Lacerda, [...] competia ao Estado era dar, quando solicitado, “assistência técnica e material às escolas”, e que caberia “fundar e manter escolas oficiais” apenas em “caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais”. A Lei no 4.024/1961 afirmou que “o Ministério da Educação e Cultura exercera as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação”, cabendo-lhe “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (GHIRALDELLI, 2009, p. 85-86).

4) A respeito “Dos recursos para a educação”, [...] no projeto de 1948, era a aplicação de recursos “para o desenvolvimento do sistema público de ensino”, [...] o substitutivo Lacerda estabeleceu “que além dos recursos destinados ao ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, e o Ensino Médio e Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus” [...]. A Lei n. 4.024/1961 estabeleceu que recursos públicos deveriam ser “aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”. A Lei Regulamentou “a concessão de bolsas bem como a cooperação financeira da assistência técnica e financeira para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e instalações e equipamentos” [...] (GHIRALDELLI, 2009, p.86) [...] a LDB, finalmente, quebrava a inflexibilidade do percurso do aluno, [...] tal percurso havia sido definido pelo Estado Novo (ver figura 4.1).

4.7 Política Educacional Como Política Social

O nacionalismo e o trabalhismo de Vargas, [...] prometiam o desenvolvimento no BRASIL associado ao bem-estar social, defendiam a tese de o Estado deveria responsabilizar-se [...] diante da necessidade de educação para as classes populares. [...]. Getúlio, em 1940,

havia afirmado: “A ascensão das massas aos bens da civilização material deve ser acompanhada de uma elevação correspondente de seu nível de educação, pois disso dependem o equilíbrio e harmonia de sua integração social” (GHIRADELLI, 2009, p.87-88)

O governo Vargas aumentou as despesas pública com o ensino, sendo que o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário, não havendo assim grandes alterações no número de matrículas no ensino primário, a alfabetização cresceu apenas 1,79%. As mazelas da educação continuaram evidentes e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar. Assim no terceiro ano de governo, Vargas tinha como um dos índices sociais pouco favoráveis, o que dizia que somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiam chegar ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançavam o último ano. Com base nesses fatos podemos observar que não existia uma preocupação com o desenvolvimento do ensino, provocando uma desestabilidade educacional profunda que reflete até hoje na estruturação da educação. Com o suicídio de Vargas em agosto de 1954, não pôs fim a era Vargas, pelo contrário, deu uma nova força a coligação PSD-PTB que com a chapa Juscelino Kubitschek (PSD) e Joao Goulart (Jango) (PTB) conquistou as eleições diretas de 1955. A plataforma política de JK embasou-se na perpetuação da ordem legal, ou seja, na ordem institucional na difusão de um otimismo de desenvolvimento do país, surgindo assim o Instituto Superior e Estudo Brasileiros (ISEB) que pregou uma intensa divulgação de ideário do nacionalismo desenvolvimentista, com o celebre projeto de dotação de infraestrutura básica para o país; a industrialização.

O espírito desenvolvimentista do governo JK inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. A ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica qualificada de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual. Os recursos financeiros entre 1957 e 1959 destinado ao ensino industrial foram quadruplicados. Enquanto isso, o país, em plena passagem da metade do século XX, manteve a metade de uma população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita. Como podemos observar, os erros se repetem ao trato com a educação no governo anterior a JK os descuidos com a educação ou com o seu desenvolvimento logístico fizeram com que uma porcentagem muito alta da população permanecessem analfabeta, e outras sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita. Desta maneira o governo de JK priorizou o ensino técnico profissionalizante. Para JK,

não só o Ensino Médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a “educação para o trabalho”.

A apologia do desenvolvimento e a abertura de regiões virgens com a construção de Brasília não conseguiram [...] uma harmônica distribuição da mão-de-obra qualificada para o magistério. O ensino primário [...] com mais de 45% de professores leigos, ao mesmo tempo em São Paulo abrigava cerca de 25 mil professores primários desempregados. Além disso JK entregou ao seu sucessor, Jânio Quadro, um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano e somente 3,5% cursavam o último ano do curso médio (GHIRADELLI, 2009, P.89-90).

Jânio Quadro permaneceu apenas sete meses como presidente da República. Empossado em 31 de janeiro de 1961, renunciou em 25 de agosto do mesmo ano. Nos meses finais de 1963, Jango, então Presidente da República trouxe a público a situação da educação brasileira: metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançavam o Ensino Superior. Qual a atitude governamental para reverter tal quadro?

O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-65) fixou como prioridade a necessidade de expansão do ensino primário, o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnologia e a formação e treinamento do pessoal técnico. [...]. De 1961 a 64, o governo federal aumentou em 5,93% seu gasto com educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional da Educação que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61), impôs ao governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a Educação. [...] metas quantitativas e qualitativas, era um instrumento [...] que deveriam ser alcançados em oito anos: (GHIRADELLI, 2009,P. 90-91).

- a) Ensino primário—matricula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade; e a matricula nas quinta e sexta series de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.
- b) Ensino médio –matricula de 30% da população escolar de 11,12 e 14 anos nas duas primeiras series do ciclo ginasial; matriculas de 50% da população escolar de

13 a 15 anos nas duas últimas series do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos nas series do ciclo colegial;

c) Ensino superior, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos de metade dos que terminaram o curso colegial. (GHIRALDELLI, 2009, p. 91)

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

a) Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deveria o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial;

b) As duas últimas series, pelo menos, do curso primário (quinta e sexta series) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais;

c) O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e entender o dia letivo a 6 horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas;

d) O ensino superior deverá contar com pelo menos 30% de professores e alunos de tempo integral. (GHIRALDELLI, 2009, p. 91)

O PNE foi extinto duas semanas após o movimento de 1964 que retirou Jango da Presidência. As forças militares e civis que tomaram o governo desejavam cortar qualquer vínculo com os setores da população vindos da estrutura do populismo varguista então identificado com Jango e com o PTB com isto o populismo passou a ser combatido pelos novos dirigentes e pelos intelectuais que vieram assumir o comando do governo, O movimento pregava o “fim da demagogia e a modernização do país”. O que desencadeou um longo regime autoritário, que alguns vieram chamar de “regime militar” e outros de “ditadura militar”. A política de uma educação integrada a política social e o Bem-Estar, foi postergada.

4.8 O Regime Militar (1964-1985)

Este foi um período de profundas turbulências no qual cinco generais ocuparam o posto de presidente da República, este período ficou conhecido como o regime militar que teve início em 31 de março de 1964 no foi deposto o presidente João Goulart (Jango), e teve

a duração de 21 anos com a eleição indireta (via Colégio Eleitor) de Tancredo Neves e Jose Sarney em janeiro de 1985.

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados 12 acordos de cooperação entre o ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development; conhecidos como (os acordos MEC-Usaid), que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, ou seja um grupo nada representativo da democracia americana, intitulada de *American way of life*, A ótica do acordo MEC-Usaid era a mesma então declarada pelo ministro do Planejamento do governo de Castelo Branco, Roberto Campos em 1968 no fórum do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes), uma entidade que havia se posicionado na oposição da esquerda do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), antes de 1964. Roberto Campos expõe nessa palestra intitulada de “Educação e Desenvolvimento Econômico”, e nela Campos procurou demonstrar as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. A sua sugestão era a criação de um vestibular mais rigoroso para as áreas do terceiro grau, “nesse período vivia-se um fenômeno estudantil mundial de agitações por melhores condições, em que estudantes fizeram protesto contra velhos tabus, ou seja o fim de posturas conservadora na Europa principalmente na França, berço do socialismo, os confrontos foram mais acirrados, estudantes e trabalhadores se uniram e foram as ruas para expressar a sua voz, com o descontentamento político, em busca de melhores condições; em que um dos slogan do movimento era, “É proibido proibir”. Sem grandes resultados o movimento de 68 na França indicou uma mudança de comportamentos, em que as artes, a filosofia e as relações afetivas seriam o espaço de ação de um mundo marcado por mudanças.

Para Campos toda a “agitação estudantil” era em razão de um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado apenas nas generalidades e, segundo suas próprias palavras um ensino que, “não exigindo praticamente trabalho laboratorial”, deixa “vácuos de lazer” que estariam sendo preenchidas com “aventuras políticas”. (GHIRALDELLI, 2009, p 100-101)

Em que em seu ponto de vista estavam sendo preenchido com “aventuras políticas”. Para Campos os estudantes dos anos 60 estudavam cursos que os deixavam ociosos demais, o mesmo insistiu nisso durante anos. “Não foi capaz de perceber que esse movimento de estudantes universitários foi originariamente fomentado desde a década 30 pelos signatários do

manifesto de 1932, esse grupo eram bastante homogêneo do ponto de vista das ideias socialistas com simpatia para o anarquismo, outros simpatizantes do comunismo, como Paschoal Lemme. Assim Roberto Campos manteve durante muito tempo a concepção de que toda a agitação dos jovens brasileiros era provocada por estudantes de curso fáceis e, não de uma semente de ideias socialistas que plantadas na década de trinta, começava a florir no seio dos acadêmicos universitários.

Observando as evoluções e involuções políticas dos vinte e um anos de um sistema militar, divido em três etapas. A primeira corresponde aos anos de governo de Castelo Branco e Costa e Silva de (1964 -1969); uma segunda etapa abrange o governo da junta militar e do general Garrastazu Médici (1970 -4); finalmente, o terceiro momento compreende os governos dos generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo (1975-85). As reformas do ensino foram elaboradas durante o primeiro período, implantadas praticamente no segundo (no caso da Lei n. 1692/71 e evidenciadas como desastrosa no terceiro. Ao governo civil pós-ditadura (presidente Jose Sarney), restou a triste herança de um sistema educacional destruídos pela atrocidade de uma selva legislativa, em grande parte a LDBN (Lei n. Lei n. 4024/61), em parte foi responsável pela integração dos intelectuais jovens nos Movimentos de Educação de Base, (MEB), ligado à Igreja Católica; Centro Popular de Cultura (CPCs), e o Movimento de Cultura Popular (MCP, etc.).

O regime militar, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que, para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do método Paulo Freire desideologizado (GHIRALDELLI, 2009, p. 102).

Desta forma concluo que, a junta militar utilizou-se de mecanismo para convencer a sociedade da sua eficácia ao prometer utilizar o modelo freiriano de ensino que não seguesse uma corrente ideológica de esquerda, ou seja, utilizou-se o método, mas sem as implicações políticas. É claro que, a linha dogmática de Paulo Freire não coadunaria com uma educação em que o cidadão ficasse privado de sua consciência política no sentido de que a prevalência seria uma educação libertaria.

A respeito do ensino propriamente escolar, o que se teve foram as Leis n. 5.692/71 e a n.5.540/68, que tiveram resultados diferentes a Lei n.5.540/68 tratava da reforma universitária e não foi aceita pelos setores da comunidade acadêmica. Todavia a reforma do ensino do que hoje se chamava 1ª e 2º (hoje o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) promovida pela Lei n. 5.692/71 foi bem acolhida por boa parte do professorado que quis a concretização das determinações da nova legislação. As verbas para a educação deixaram de ser canalizadas para o ensino e voltaram-se para a manutenção da burocracia, o que mostra essa perversa realidade até hoje do ensino superior público.

O regime militar instaurado em 1964 superou todas as expectativas de duração e o que se pode dizer do autoritarismo, da euforia do milagre econômico, ao mesmo tempo que o presidente general Garrastazu Médici, incentivava o terror militar prendendo, assassinando, torturando as lideranças de esquerda ou mesmos liberais mais contundentes que ousavam desafiar o governo com protestos contra a ditadura militar. Até mesmo para um pensamento conservador como o de Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde). O descaminho promovido pelo regime militar extrapolou todos os limites ao editar o Ato institucional conhecido como AI-5 que suspendeu todos os direitos constitucionais do cidadão, permitindo assim através do AI-5 confiscar bens daqueles que investigado pelo regime que houvesse enriquecido ilegalmente. Desta maneira o povo tornou-se refém de um regime de exceção, não satisfeito o governo edita o

Decreto Lei n. 477 que estendeu a repressão e o terror governamental às redes de ensino, O artigo primeiro desse decreto denominou “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular o “alicciamento e incitamento à greve”: o “atentado contra pessoas, bens ou prédios”, os “atos destinados a organização de movimentos subversivos”. [...] A punição após processo sumário, constituiu na demissão e proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos.[...] Isto se dava através de um [...] processos sumário que oficializou a delação e o terrorismo em cada unidade, consistia na delegação do poder ao dirigente da unidade de conferir poderes a qualquer funcionário do estabelecimento para, em um prazo de vinte dias, apurar as infrações e comunicar os superiores para a instalação do Inquérito Policial Militar (os IPMs). (GHIRALDELLI, 2009, p. 110-111).

Com isto o regime promoveu atrocidades a vida de muitos professores, que ficaram desempregados e exilados em seu próprio país. Desse modo, concluo que o regime impôs ao povo um regime de ideias, e um controle maior sobre os intelectuais de esquerda.

Conforme estudos a Lei n. 4024/61 diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Porém a Lei n. 5.692/71 manifestou princípios do regime militar, ou seja a racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau de forma absoluta e universal, nesta Lei o curso primário e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, ficando assim; “O ensino de 1º grau destina-se à formação da crianças e do pré-adolescente em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”. Por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a responsabilidade a fixação das matérias do “núcleo comum” do 1º e 2º grau passando assim a ter as disciplinas do “núcleo comum”, obrigatórias, e “uma parte diversificada para atender as necessidades concretas e particularidades locais”.

Desapareceu assim a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais etc, e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências”. Com isto gerou um problema quem seria os professores dessas matérias recém-criadas? A solução adotada foi que os professores absorveram essas disciplinas, e ao mesmo tempo surgiu as licenciaturas curtas, capazes de formar professores para o que havia sido até então o antigo ciclo ginásial.

Para tanto, diversos pareceres regulamentaram o currículo, que constava de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional. Essa última devia ser programada conforme a região, oferecendo sugestões de habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). Para se ter uma ideia, só para o 2º grau havia uma lista de 130 habilitações. Além disso como matérias obrigatórias foram incluídas Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (esta era obrigatória para o estabelecimento e optativa para o aluno). Com as alterações curriculares, algumas disciplinas desapareceram “por falta de espaço”, como Filosofia, no 2º grau, ou foram aglutinadas, como História e Geografia, que passaram a constituir os Estudos Sociais do 1º grau.

Em um estudo bibliográfico mais aprofundado poderá se identificar as grandes falhas ou erros cometidos ao ensino do 2º grau a qual se tornou totalmente profissionalizante. O

(CFE), através do parecer n. 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas escolas para os respectivos cursos profissionalizantes, posteriormente passaram para 158. Ver-se uma total desconexão do (CFE) com as prioridades técnicas educacionais, ao ponto de criarem situações em que as escolas poderiam montar um 2º grau com habilitações em Carne e Derivados, ou em Cervejaria e Refrigerantes, ou Leite e Derivados. As escolas particulares e as universidades desconsideraram toda essa situação de descalabro imposta pelo regime militar, além de causar um enorme equívoco da Lei n. 5.692/71 ao transformar todo o 2º grau em profissionalizante, acabou desativando também a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do Ensino Básico na habilitação Magistério, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas não conseguiam vagas nas outras habilitações na qual poderiam encaminhar para o terceiro grau.

Isto representou um sério golpe na formação de professores, até aquele momento e a situação ainda persiste, ou seja, a falta de uma política adequada para a formação de professores. É nítido que regime militar fracassou no seu projeto educacional em todos os sentidos, e em 1985, no governo militar de João Figueiredo a “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei n. 5692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória, descaracterizando assim o conturbado 2º grau. Mas tudo isso valeu mais para os anos finais do regime militar computando todo os 21 anos de regime; houve de certo modo uma diversidade muito grande, levando-se em consideração que vivíamos sob um regime de autocensura.

4.9 Transição democrática

No início da década de 1980, o regime militar dava sinais de enfraquecimento em um curso lento no processo de democratização. Exilados políticos retornam ao Brasil. No plano da educação, já era amplamente reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB, e a Lei nº 7.044/82 do Conselho Federal da Educação deu-se um tímido recomeço em que a Filosofia ressurgia como disciplina optativa. Em 1985 passamos ao primeiro governo civil depois da ditadura, ainda com inúmeros remanescentes da fase autoritária, com destaque para a campanha das diretas-já, manteve-se a eleição indireta para a presidência da República. Com a morte do presidente eleito Tancredo Neves, assumiu o vice, Jose Sarney, começando assim um novo ciclo na redemocratização do país. Durante quase uma década entre 1989 e 1996 os

agentes sociais preocupados com a educação brasileira acreditaram nas chances que uma nova LDB poderia trazer para a nossa educação, e se empenharam nas discursões e atividades organizacionais no sentido da melhoria do ordenamento jurídico do país.

Conclui-se que essas atividades consumiram bastante energia e tempo em busca de um consenso, experiências desenvolvidas em governos estaduais e municipais não foram aproveitadas pelo MEC- que poderia tê-las assumido como modelos a serem incentivados, para o bom funcionamento ensino. Para (Carneiro,2015, p. 22-23). A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (lei 9.934/1996) é o fio condutor do ordenamento Jurídico nacional na área da educação escolar [...]. É claro não vai resolver todos os problemas da educação brasileira, não é uma panaceia tem imitações conceituais (confunde as vezes, educação com ensino) e estratégicas (compete a União a ação homogenia de coordenar a política nacional de educação (art.9º, inc. I), ao Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de elaborar e executar políticas) publicas [...]. Sob essa ótica, a vigência e a execução plena da Lei da Educação é fundamental à medida que se consiga, a partir do seu conhecimento, um patamar mínimo de consenso social, [...] uma sistemática de articulações institucionais produtoras e, ainda, instrumento de controle de etapas e de resultados.

Em janeiro de 2006 o Senado aprovou o projeto de lei que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos garantindo o acesso de crianças a partir de 6 anos de idade. No artigo 36 §1º, inciso III, que estabelece para o ensino médio o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, deparamos com uma incoerência, já que essas disciplinas não são obrigatórias continuam como optativas, na expectativa de retorno as grades curriculares que profissionais, portanto, seriam responsáveis pelo cumprimento da lei? Levando em consideração que a formação de professores para a educação básica mereceu um avanço, ao se determinar, nos artigos 62 e 63, a exigência de curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação para substituir o curso de magistério de nível médio.

Desta forma constituiu um avanço a proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação. Porém no artigo 62 há a ressalva de se admitir “como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental, a oferecia em nível médio, na modalidade normal”. Ou seja, não fica claro que essa exceção seria permitida apenas em locais

que ainda não oferecem institutos superiores de educação, os cursos de magistério continuam existindo em diversos estados brasileiros. Percebe-se uma espécie de dualismo no sentido de que o governo estendia a iniciativa privada a formação de professores que exercerão o magistério.

Assim a Lei 9.934/96, foi aprovada durante o governo de Fernando Henrique, tal reforma deu origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), cujos resultados estão aí para todos verem. Ou seja, nosso ensino educacional continua atrasado, doutrinaria e fermentada de movimentos ideológico de esquerda, tornando o ensino educacional fraco, sem grandes perspectivas, com isso os critérios metodológicos da educação tradicional foram distanciados de um saber mais clássicos em que a formação do cidadão esteja voltado para uma questão ética moral e humanísticos, não desapegando de outros conhecimentos científico elementares do Quadrivium os quais nos mostra o caminho e nos facultado o livre arbítrio da escolha; mas que essa educação carregasse sim, os elementos tridimensionais do Trivium para que possamos realocar saberes essencialmente humanísticos.

Um retorno às origens nos daria um parâmetro para aferir o valor da educação moderna, confrontando-nos com o início (e talvez o cume) da tradição pedagógica ocidental. (ZAMBONI, 2016, p. 15).

5 PRÁTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL

Historicamente percebemos como a educação, e o nível escolar vem decaindo, isso não nos parece ser surpreendente já que o papel da escola foi redefinido com o passar dos anos, e o que era missão da escola antigamente mudou, antes existia uma preocupação com a formação intelectual do aluno, consistia mais nisso, hoje alteram-se os focos, atualmente a missão principal da educação é a formação social das crianças. Dessa maneira, Bernardin afirma que

[...] já que não se pretende fornecer a elas ferramentas para a autonomia intelectual, mas antes se lhes deseja impor, sub-repticiamente, valores, atitudes e comportamentos por meio de técnicas de manipulação psicológica. Com toda nitidez, vai-se desenhando uma ditadura psicopedagógica. (BERNARDIN, 2013, p.12)

Desse modo, com alteração do papel da escola, que agora é de oferecer um ensino multidimensional: intelectual, mas sobretudo ético, cultural, social, comportamental, e até mesmo político e espiritual. Assim:

[...] o educador do futuro deverá trabalhar muito mais para estabelecer e desenvolver relações humanas e uma rede social em sua classe, abstendo-se da orientação mediante o ensino exclusivamente intelectual. Cabe aos professores tanto transmitir os saberes quanto compreender seus alunos, bem como as atitudes destes para a educação, as atividades recreativas, o trabalho e as relações sexuais [...] (UNESCO, 1989, p. 12-13)

Assim, percebemos que a educação de hoje tem uma forte tendência a se preocupar mais com tarefas bem mais progressistas que com os conhecimentos clássicos, os professores não possuem mais, evidentemente, nem tempo, nem as competências, nem o desejo de prestar um ensino sólido. E concluímos que tudo isso se dá a redefinição de escola e que como consequência teve o desmoronamento do nível escolar.

Desse modo, com essa redefinição e com o ensino multidimensional, todos os professores e administradores, considerando todos as categorias e todos os níveis têm de estar conscientes do papel que exercem no sistema educacional atual e futuro. Considerando que eles têm que compreender, também, que seus respectivos papéis e funções não são fixos e imutáveis, mas que evoluem sob influência das mudanças reproduzidas da/na sociedade e no próprio sistema educacional.

Portanto, uma parte da camada emancipada da sociedade, incluindo pais, professores e estudiosos, compreendem que esse tipo de ensino, não cognitivo, terminam por penalizando os alunos, sejam eles adultos ou crianças, e que ao chegarem na idade adulta, podem estar

desprovidos de recursos culturais e que, diretamente priva as camadas mais humildes de uma possível emancipação intelectual e social.

5.1 Modelo freiriano

Paulo freire é um adepto da teoria marxista e a sua aplicação na educação é bastante contundente, principalmente quando ela advoga uma luta de classe no ambiente escolar, dizendo que o problema educacional, é um problema social, ou seja, os menos favorecidos tinha que ser contemplados com as políticas sociais; nesse sentido ele defende em uma das suas teorias, principalmente a “teoria libertaria”, que e a teoria da libertação, onde ele incorpora o que não existe na educação neutra, como se ver ou se ler atentamente percebe-se uma nítida seguimento marxista nas escolas e universidades que em vez de formar cidadão e profissionais para o crescimento do país, forma indivíduos disposto a enfileirar com “unhas e dentes” o “um máximo ortodoxo” em desuso em boa parte do mundo contemporâneo principalmente no leste europeu, mas vigente em alguns países da américa latina.

Esse enquadramento se ajusta em uma das suas principais obras pedagógica a “Pedagogia do Oprimido” ele exalta a teoria da Ação antidialógica, ou seja, centrando-se na “ação dos dominadores”, que preferem manter a divisão, para poder continuar a opressão e manter a manipulação, deixando as classes menos favorecidas fracas e facilmente manipuladas. Dessa forma Freire (1980) afirma em sua obra que o papel da escola é “além do estudo do conhecimento da aquisição de habilidades, a escola tem papel fundamental na construção de sujeitos autônomos, críticos e em condições para lutar pela transformação da sociedade”. Mediante a isso, entendemos que na realidade o que Freire prega nada mais é de que uma luta de classe extremamente marxista. Ele cria uma situação em que uma classe social na visão dele esteja sendo subjugada pelo capital, fermentado assim cada vez um conflito social, entre pobres e ricos.

Paulo Freire conseguiu adeptos do socialismo marxista a conjugarem ou participarem de uma elaboração de uma lei que atendesse boa parte dos simpatizantes de ideologia de esquerda. A ponto de ser aprovado no congresso nacional a Lei 9.934/96, durante o governo de Fernando Henrique, tal reforma como já sabemos deu origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), cujo resultado estão ai para todos verem. Ou seja, nosso ensino educacional questionável, continua atrasado, doutrinaria e fraca.

Porem a doutrinação ideológica é observada desde a década de 1930 através do manifesto comunista que se acentuou na década de 1950, justamente na época em que as teorias de esquerda ora latente vinhesse a eclodir no Brasil, com um leque de personagens, autores encabeçados por Florestan Fernandes Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré, Sergio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro e Maria Yedda Linhares. Em vez de solucionar o problema, “o marxismo ideológico de Paulo Freire” só agravou o problema educacional. Ou seja, além de não solucionarem o problema da educação brasileiro infestaram de “ideias socialista.

Na verdade, a educação brasileira utiliza um dos pilares do método freiriano, e isto tem mostrado resultados insatisfatório e desanimadores com base no ranking do PISA (programa internacional de avaliação de aluno) visto que o nosso desempenho continua os mais ridículos possíveis. Em vez de priorizarem uma educação mais neutra “clássica” tradicional, se enveredarem por aulas de teor marxismo que corrompem a mente de nossas crianças, além de subtraírem ela, usurpam a consciência das nossas crianças e adolescente em prol de uma corrente revolucionaria que tenta incultar um sentido cultural silencioso pregado pelo italiano Antônio Gramsci. Assim Paulo Freire tem uma grande participação nessa “encruzilhada” em que se encontra a educação brasileira.

5.2 Modelo Construtivista

A necessidade da mudança, de onde vem? Primeiramente, toda mudança nasce, assim, do casamento entre necessidade e desejo. De acordo com Rosa (1997, p.16) “não há mudança, sem uma certa dose de desobediência. Quem muda, subverte [...] choca e, desistem, pois não estamos habituamos a arcar com o ônus da desobediência.

Nascemos e, sem que saibamos, já somos parte integrante de um mundo organizado, cheio de normas, regras e certezas. Incorporá-las é o resultado de uma intensa luta entre nossos impulsos mais genuínos e as normas socialmente estabelecidas. A este processo chamam...educação. (ROSA, 1997, p.16)

Dado isso, durante nossa trajetória aprendemos, da maneira mais difícil, que a obediência é um valor supremo. Aprendemos que a desobediência tem um custo bem alto, por isso essa relutância e temor frente àquilo que é novo, o desconhecido.

Para iniciarmos nosso breve passeio no modelo construtivista, temos que fazer alguns questionamentos, tais como: qual é o atual modelo de educação no nosso País? Existe um

modelo educacional real, onde não se deixe a margem a inteligência? Ou como se pode transformar a realidade, partindo de, talvez uma consciência política?; E as mais importantes: qual a finalidade da escola? Para quê educar? E o que é, afinal, um ensino de qualidade?

Inicialmente, de uma maneira saudosista, muitos se referem à qualidade da escola ou educação de “antigamente”, com toda certeza essa afirmação se dá em relação a conteúdos, a quantidade de saber acumulado, a competências dos mestres. Percebe-se também nesse tom de lamento a questão da perda dos padrões de comportamento tanto do professor quanto do aluno (em um grau elevado), pois os alunos perderam a ordem, disciplina e o respeito.

Considerando esse pressuposto, o passar dos anos trouxe mudanças, e a concepção de que a escola era um instrumento de ascensão social deu lugar a uma nova concepção sobre o verdadeiro papel da escola e do saber escolar. Surge, desta maneira, novos instrumentos para que os indivíduos desenvolvam e ampliem seus conhecimentos e adquiram autonomia. Tal como, a capacidade de se autodirigir-se, de pensar com a própria cabeça, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas.

Dado isso, o surgimento de um novo ar nos meios educacionais, trouxe novas abordagens de conhecimento que conquistou um espaço com suas novas mentalidades: o construtivismo. Tal modelo surgiu a partir de estudiosos e educadores que nasceram de uma visão progressista.

Retomando a origem do construtivismo, percebemos que ele é fruto do movimento iluminista, fiel e defensor da capacidade humana de guiar-se pela razão e, através dela, criar e recriar o mundo. Considerando isso.

A grande questão da epistemologia é: qual a origem do conhecimento? Como ele ocorre, isto é, como se explica a presença, na mente humana, de conceitos, ideias, julgamento? Inúmeras e, em alguns casos, bastante complexas são teorias a esse respeito, fruto do esforço filósofo de adentrar nesse obscuro campo da atividade do homem: o pensamento. (ROSA, 1997, p. 33)

Sendo assim, podemos trazer aqui as questões das teorias a esse respeito, e são classificadas em três grandes tendências: a inatista, a empirista e a interacionista. O construtivismo é adepto da tendência interacionista, pois essa reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito com o meio, sendo o papel central do sujeito a produção do próprio saber.

Tal modelo foi criado Jean Piaget (1896-1980), sendo considerada uma das mais importantes da educação, a teoria construtivista, que surgiu no século XX, a partir de experiências desse biólogo, filósofo e epistemólogo. Ao observar crianças desde o nascimento até a adolescência- como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente ao mundo que o cerca indo até a adolescência, percebendo assim que nessa idade há operações, ou início, de raciocínio mais complexos. Logo, percebeu-se que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive. Para Piaget o conhecimento:

[...] Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessa estrutura, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (2007, p.1)

Considerando o exposto acima, entendemos que as estruturas dos conhecimentos não são imutáveis, mas sempre estão em evolução e abertas para novas construções, desse modo, Piaget diz que os conhecimentos não se originam apenas do sujeito, nem do objeto, mas sim da interação construtivas de ambos.

Sabe-se que a crítica aos métodos tradicionais e as novas propostas implicaram na revisão e na alteração dos pressupostos científicos de fundamentação das atividades pedagógicas. A Biologia e a Psicologia que sustentaram, como bases, o movimento da Escola Nova, no intuito de aprimoramento da ação pedagógica que privilegiava o aluno no processo educacional.

Piaget, em suas ideias deixa claro que o processo de desenvolvimento da inteligência mantém estreitos laços de dependência com a democracia, a ponto de se questionar, em seus estudos sociológicos. No Brasil, este modelo ganhou um intensivo estudo e debates sobre sua base teórica somente na década de 80, isso tanto do ponto de vista estrutural quanto pedagógico, um exemplo da implementação do construtivismo no Brasil, aconteceu em 1984, que foi no chamado Ciclo Brasil na rede estadual de ensino paulista, em 1997 essa proposta já era mais sentida em todo o território nacional, mesmo sendo um pouco incompreensível sua fundamentação e, sobretudo, as consequências pedagógicas considerando diversos equívocos em relação às má interpretações teóricas.

Portanto, na perspectiva construtivistas de Piaget o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, processo pedagógico e lhe atribui a função de construir seu próprio conhecimento. O construtivismo tem como foco na aprendizagem, não em ensino em si; desse modo, os adeptos ao construtivismo estão mais voltados às questões do “como o indivíduo aprende” do que como “como ensinar”. Dito isso, compreendemos que ao se afirmar que o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem, queremos dizer que ele atua de modo inteligente em busca da compreensão do mundo que o rodeia. Logo, podemos dizer que construtivismo não é um método e tampouco uma técnica, mas sim uma teoria, e isso o faz dar conta de explicar as operações que entram em ação no processo de aprendizagem.

Em relação as críticas a esses pressupostos e a utilização dele em sala de aula, houveram alguns embates, entre aqueles que eram favoráveis e aqueles que eram desfavoráveis a ela. Esses embates ganharam força em 2001, devido o construtivismo começar a nortear os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Diante de tantos levantamentos de dados educacionais mediante a pesquisas, ao longo dos anos, isso feito por autores que discutem a qualidade da educação brasileira e internacional, os quais costumam associar tais resultados negativos do desempenho escolar à aplicação dos pressupostos construtivistas em sala de aula. O que se percebe que essas críticas aos construtivismos são pouco conhecidas e debatidas no âmbito nacional.

Em relação a esses estudos críticos podemos destacar o de Gauthier, Bissonet e Richard (2009) que tecem comentários a atuais propostas de reformas educacionais. Eles enfatizam que:

Um discurso pedagógico dominante foi instalado em todo o mundo em consonância com a nova pedagogia, colocando em cena uma pedagogia centrada no aluno, de orientação construtivista e cujos efeitos positivos sobre a aprendizagem está longe de ser demonstrada. Como explicar tal pluralidade de abordagens pedagógicas toa ineficientes? Sem dúvida, devemos buscar razões na tomada de controle dos nossos sistemas de ensino, por uma espécie de ditadura pedagógica. (Kuzloff, 2003) que conseguiu impor sua ideologia, tirando habilmente partido da baixa cultura de pesquisa em ciências da educação (GAUTHIER, BISSONET E RICHARD 2009, p. 13)

Considerando isso, o processo de construção do saber, segundo o crítico Oliveira (2002) se dá coletivamente, e não individualmente, pois devemos considerar o mundo “ex-

terno” que tem questões físicas, sociais, naturais e humanas, assim, não podendo ser construído de qualquer maneira. Para melhor compreender a questão do conhecimento individual ou coletivo, Oliveira (2002, p. 165)

O conhecimento é estruturado em cada cérebro, as estruturas formadas são pessoais, mas apresentam muito mais semelhanças do que diferenças no processo de aquisição, estruturação e uso. Não fora assim não existiria a possibilidade de se falar e fazer ciência cognitiva- já que não há conhecimento científico do que individual, único e irrepetível.

Desse modo, o autor se sustenta na ideia de que o “ construir conhecimento” é apenas um neologismo inventando pelos pedagogos, substituindo os termos clássicos da psicologia da aprendizagem e cognitiva.

5.3 A importância, a diferença e as vantagens do modelo Clássico

Partindo do pressuposto que a educação clássica tradicional detém uma formação mais completa, podemos perceber, através de alguns fatos históricos que tal afirmação tem fundamento, com exemplos reais e com comparações feitas com o modelo de educação vigente. Primeiramente temos que pensar em como se dá a legitimação de um educador ou a autoridade de um professor. Seria suficiente somente um diploma para haver essa legitimidade? Ou seria necessária uma reputação e um prestígio adquirido com o passar dos anos, considerando uma vida baseada em uma incessante busca por sabedoria? Ou melhor, seria bem mais prudente haver uma associação entre ter um diploma, obter um prestígio e uma vida baseada em busca de sabedoria?

Para entendemos melhor a respeito da importância, da diferença e das possíveis vantagens da educação clássica tradicional, temos que, primeiramente, traçar um perfil do professor, considerando o que o legitima para essa função. Os questionamentos levantados acima, são frutos de uma leitura feita da obra *Contra a escola* (2016), onde alguns traços ou características são levantadas ou estabelecidas pelo o autor Zamboni. Ele faz um retorno às origens, para que dessa maneira possamos verificar o valor da educação moderna, fazendo com que dessa forma confrontemos com a da tradição pedagógica ocidental. Sobre a autoridade do professor na Grécia Antiga o autor destaca:

A autoridade do professor não era sacramentada pelo Estado; fundava-se, antes, na reputação adquirida ao longo de uma existência dedicada à busca da sabedoria- que não era um mero acúmulo de conhecimento, mas uma forma de modelar a alma no que temos de especificamente humano: a inteligência e a virtude. O homem educado era eminentemente um virtuoso. (ZAMBONI, 2016, p. 15)

Dado isso, Sócrates é bom exemplo para tal modelo de professor dessa época, sendo ele um modelo de entendimento do ensino entre os gregos, pois como já foi mencionado aqui nesta pesquisa, a educação para Sócrates significava procurar a melhor forma possível de existência e de tentar realiza-la, para ele a educação se dava de maneira direta, sem mediações de livros, a partir de da situação real do aluno[...] Sócrates, mesmo sendo pobre , considerava indigno educar em troca de remuneração [...] sem exigir pagamento, Sócrates valorizava a si mesmo e podia exprimir opinião. (ZAMBONI, 2016, p. 16).

Diante deste exposto, podemos fazer uma breve comparação com o professorado atual e Sócrates: o primeiro pode reprovar, ou seja, coagir seu aluno, enquanto o segundo, não é subalterno, nem superior como um professor, ele tinha independência ao fazer julgamentos e sua autoridade vinha simplesmente do fato de ter reconhecimento de seus ouvintes, a veracidade de suas afirmações, sua honestidade e do seu amor pela verdade. Ao considerar essa breve comparação ZAMBONI (2016, p.) afirma que:

Ao contrário de muitos intelectuais e professores que, atualmente, vivem derramando lamurias sobre o desprestígio do seu ofício e anseiam pelo reconhecimento público-especialmente na forma de um assalario melhor- “Sócrates criticava atenienses, mas não se queixava deles. Nunca esperou reconhecimento, e acima de tudo nunca precisou disso”. Objeto de paixões extremas, desde a admiração completa até o ódio mortal, suscitou muitos inimigos, mas preferiu morrer a dobrar-se pública.

Portanto, com a afirmação acima, podemos facilmente entender que o ato de ensinar conteúdos em troca de um salário (atividades dos sofistas), não era mais importante que, o ato de Sócrates ensinar a ser homem, de graça.

Quando paramos para analisar a tradição ocidental, e a partir disso, conseguimos fazer uma relação entre ela e a massificação do ensino, percebemos como a relação entre mestre e discípulo- professor e aluno, se modificaram e se reestruturaram, ganhando novas características e o surgimento de um novo conceito, assim como a perda de elementos essenciais que ligavam um ao outro. Um exemplo de perda com a massificação do ensino foi a capacidade de prender a atenção do aluno, pois se alterou a maneira de se dirigir a qualidade de seres

humanos, e não a de um simples aluno; antes era dado ao discípulo a existência, ao mestre era dado essa função: “enfeitiçar”, fascinar e apaixonar, tudo isso através do compromisso com a verdade, a autoridade espiritual e o grande prestígio de sua palavra.

Ao considerarmos as mudanças na relação entre professor- aluno, como consequência, ganha-se uma nova concepção do termo autoridade, esse termo se reorganiza e ganha uma nova roupagem, novos conceitos são estabelecidos. Antes autoridade do professor/mestre estava ligado a expectativa que o mestre suscitava nos discípulos, e hoje, autoridade, na educação moderna, está mais ligado a disciplina, a ordem e respeito imposto, e não conquistado pelo professor.

De acordo com ZAMBONI (2016, p.20) não há nenhum problema em não ser um Sócrates, o que preocupa é o fato de o terem como referência, e se bitolarem, na maioria das vezes, a agir como um burocrata, um técnico ou como um militante político.

Repensando a educação brasileira percebemos que é difícil não perceber um problema por trás dessa atual educação: muito dinheiro é aplicado, novas técnicas e métodos são aperfeiçoados e inventados, as facilidades de acesso aos livros e outras mídias digitais nunca foram maiores e, não obstante, professores e alunos gastam o tempo em meio a frustrações e indiferença. Dado isso, estabelece-se um efeito paradoxal ou causal. De acordo com o estudioso Olavo de Carvalho:

A democratização do ensino é a fraude constitutiva do mundo moderno. ela prometia distribuir um número cada vez maior de pessoas as criações mais elevadas do espírito humano, mas, [...] está provado que ela não faz, nada disso exatamente o contrário [...] se tivesse sido possível ampliar quantitativamente a rede de ensino assim constituída, sem quebra da exigência qualitativa, a democratização teria uma benção para a humanidade. Em vez disso, foi um flagelo. (ZAMBONI, 2016, p. 40)

Dado isso, me arrisco a dizer que, considerando os estudos realizados até aqui, um retorno a educação clássica tradicional pode, junto com alguns modelos atuais, superar as crises educacionais brasileira na atualidade. Um grande equívoco existente nas várias reformas da educação brasileira, foi a mudança do foco do papel da escola, que inclui a junção de ensino e política. Considerando os estudos feitos até aqui o primeiro passo para que se supere essa crise é subtrair o ensino à influência dos governos; segundo passo seria o retorno ao desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, que com a reformas educacionais foram substituídas por um desenvolvimento social desse mesmo aluno, sendo a partir de agora redefinida, onde

antes era predominantemente cognitiva, passa a ser uma educação multidimensional; terceiro passo seria o retorno à Educação Liberal (Trivium e Quadrivium), sendo essa reconfigurada para que possa ser adaptada às necessidades concretas da educação atual; um quarto passo seria repensar o papel do professor na sala de aula, de uma forma que fosse resgatado características do professor clássico tradicional, tais como: conhecimento aliado ao prestígio, autoridade aliada a admiração entre professor/aluno e a recuperação do efeito “feitiço” realizada pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

É interessante frisar que nem sempre a educação foi praticada nas escolas, logo educação e ensino não são sinônimo. Não havia ensino obrigatório na antiguidade, não havendo assim a interferência estatal, a escola não existia, na época arcaica grega, mesmo após a sua criação permaneceu desprezada por muito tempo, para ZAMBONI (2016, p. 41), “a Educação era [...] aristocrática livre de qualquer preocupação, a educação era principalmente de ordem moral”: na formação do caráter, da personalidade; o seu ideal era fazer “um homem belo e bom”. Assim, a verdadeira educação pressupõe uma ligação mais profunda entre o mestre e o discípulo, muito diferente da relação que se dá entre aluno e professor nos dias de hoje, frequentemente marcada pelo desprezo e a indiferença.

Logo, para a realização deste trabalho tivemos que fazer um percurso histórico da educação clássica tradicional, mostrando suas origens, metodologias e principais conceitos, para que dessa forma pudéssemos elaborar um crítica eficiente e bem embasada. Desse modo, para podermos compreender a atual situação educacional do nosso país, ou tentar explicar como chegamos até aqui e qual a relação existente entre clássico e moderno, tivemos que fazer um retorno ao passado, considerando que somos guiados e formados por processos históricos e sociais.

Ao fazermos todo esse percurso histórico da educação clássica, tivemos que nos ater, também, às questões estruturais, tais como: escola, professor e método. Desse modo, analisando a escola clássica e a contemporânea, podemos concluir que as mudanças são gritantes, mudanças estas que vão desde a escola - enquanto prédio; a função da educação- enquanto estado ou família, e a quem cabia a função de educar ou ensinar. Alteraram-se os quadros, a educação foi reconfigurada e ganhou novas funções e métodos.

Considerando isso, esse retorno às origens da educação na intenção de estabelecer um paralelo entre educação clássica e a contemporânea, tivemos que, historicamente, entender como a educação se organizou em cada período, levando em conta o contexto, valores da época e metodologias. Para isso seguimos um percurso que iniciou lá na educação grega, depois seguiu educação espartana, e a educação romana, enquadrando-se assim no período helenista. Saindo deste momento, partimos para o estudo da educação na idade média - que se deu devido declínio do império romano – que se organizou e ganhou força devida a sua forte relação com

a igreja, em seguida fizemos um breve estudo sobre a educação no período renascentista, e por fim chegamos à educação contemporâneo, que nos leva diretamente à educação brasileira, considerando suas origens, suas formas de institucionalização e principais tendências e metodologias. Vejo na educação clássica tradicional uma espécie de êmbolo que movimenta o sentido do saber, no início da idade Moderna a educação tomou um grande impulso ao se ater as suas concepções como nos meios utilizados para a consecução dos seus objetivos, visando primeiramente a formação integral do homem, o seu desenvolvimento moral, intelectual e físico.

REFERÊNCIAS

- ARANHA Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil** / Maria Lucia Arruda 3ª ed – ver e ampl – São Paulo: Moderna 2006.
- ARAUJO, Francisco Antônio Machado; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar (org.) **Educação em pesquisa: reflexões Teóricas e relatos de pesquisas em educação**. Piauí. Edufpi. 2015
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História** / José D'Assunção Barros, -3, ed - Petrópolis, RJ; Vozes, 2013
- CÁCERES, Florival. **HISTÓRIA geral**. – ver. 3ª, ed – São Paulo: moderna, 1988.
ROHDEN, HUBERTO, 1893-1981.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Facil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**, 23. ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ:2015.
- FILHO, João Cardoso Palma. **Educação através do tempo**. UNIVESP
- GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **Filosofia e História da educação brasileira: da colônia ao governo Lula** / Paulo Ghiraldelli Jr. – 2. Ed. – Barueri, SP: Manole, 2009.
- MAIOR, Souto Armando. **História Geral** 5ª, ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967
- MCLUHAN, Marschall, **O Trivium Clássico: o lugar de Thomas Nashe no Ensino de seu tempo**. São Paulo. Ed. Realizações.2012.
- NUNES, Rui Afonso da Costa. **A ideia de verdade e a educação** – São Paulo: convívio, 1978.
- ZAMBONI Fausto. **Contra a escola – Ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal** 1ª edição, São Paulo: VIDE Editorial –2016.
- ROHDEN, Humberto. **Agostinho: um drama de humana miséria e divina misericórdia**. 2.ed. –São Paulo: Martin Claret, 2010.
- ROSA, Sanny S.Da, **Construtivismo e mudança**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.