

**IDEOLOGIA E CULTURA EDUCACIONAL - ESTUDO CRÍTICO SOBRE O CONSERVADORISMO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL¹**Diego Fonseca Dantas²**Resumo**

O tema deste ensaio é a relação ideologia e educação, tendo como objetivo geral investigar os componentes ideológicos que deram e ainda dão forma ao conservadorismo estrutural brasileiro, e que em momentos determinados pela conjuntura histórica. O estudo toma como pressuposto o fato de o desenvolvimento da educação pública escolar de massa no Brasil ter carecido, desde a primeira hora, da iniciativa, do interesse e do apoio efetivo dos governantes do país, dentro de um contexto e caráter de classe e sobre a expansão da hegemonia do capital. Visando apreender elementos para uma crítica ontológica do pensamento conservador no campo educacional brasileiro, considerando os períodos de maior incidência, bem como a dinâmica das suas metamorfoses conceituais ao longo do tempo até a atualidade.

IDEOLOGY AND EDUCATIONAL CULTURE - CRITICAL STUDY ON CONSERVATISM IN EDUCATION IN BRAZIL**Abstract**

The theme of the essay is the relationship between ideology and education, with the general objective of investigating the ideological components that gave and still shape Brazilian structural conservatism, and which at times determined by the historical conjuncture. The study assumes the fact that the development of mass public school education in Brazil has, since the first hour, lacked the initiative, interest and effective support of the country's government, within a context and character of class and about the expansion of capital hegemony. Aiming to apprehend elements for an ontological critique of conservative thinking in the Brazilian educational field, considering the periods of greatest incidence, as well as the dynamics of its conceptual metamorphoses over time until today.

IDEOLOGÍA Y CULTURA EDUCATIVA: ESTUDIO CRÍTICO SOBRE EL CONSERVATISMO EN LA EDUCACIÓN EN BRASIL**Resumen**

El tema de este ensayo es la relación entre ideología y educación, con el objetivo general de investigar los componentes ideológicos que dieron y aún dan forma al conservadurismo estructural brasileño, y que en ocasiones está determinado por la coyuntura histórica. El estudio asume el hecho de que el desarrollo de la educación escolar pública masiva en Brasil, desde la primera hora, ha carecido de la iniciativa, interés y apoyo efectivo del gobierno del país, en un contexto y carácter de clase y sobre la expansión de la hegemonía del capital. Con el objetivo de apprehender elementos para una crítica ontológica del pensamiento conservador en el campo educativo brasileño, considerando los períodos de mayor incidencia, así como la dinámica de sus metamorfosis conceptuales en el tiempo hasta la actualidad.

¹ Artigo recebido em 23/09/2020. Avaliação em 30/09/2020. Aprovado em 15/11/2020. Publicado em 22/12/2020.

² Doutor em Educação pela UFF e Mestre em Ciência Política pela UFF. Graduado em Administração pela FCPERJ pela Universidade Candido Mendes. E-mail: diegodantas@id.uff.br.

À guisa da Introdução

O presente ensaio é uma síntese da tese de doutorado³ de mesmo nome defendida, e que, portanto, por motivos óbvios, abordaremos aqui apenas alguns pontos delineados, inseridos nos períodos e temas a seguir. O trabalho se desenvolve segundo o objetivo geral de investigar os componentes ideológicos que deram e ainda dão forma ao conservadorismo estrutural brasileiro, e em momentos determinados pela conjuntura histórica. Nesse sentido, dentre outros objetivos específicos, abordaremos os diferentes contextos históricos em que a cultura educacional evoluiu em meio às relações sociais no país, visando apreender elementos para uma crítica ontológica do pensamento conservador no campo educacional brasileiro, considerando os períodos de maior incidência, bem como a dinâmica das suas metamorfoses conceituais ao longo do tempo. E, na medida da importância de verificar de que setores da sociedade tem emergido a violência contra o que se lhe apresenta como diferente, destaca-se ainda, especificamente, o interesse em apreender os fundamentos dos deslocamentos do pensamento conservador liberal para posições cada vez mais intensamente retrógradas e reacionárias. O estudo toma como pressuposto o fato de o desenvolvimento da educação pública escolar de massa no Brasil ter carecido, desde a primeira hora, da iniciativa, do interesse e do apoio efetivo dos nossos governantes, o que não foi aleatório, tendo como égide, no processo histórico, a emergência dos interesses da classe dominante e os ciclos de rearranjo do capital e da expansão do valor.

Daí resulta uma constatação: a primeira é a de que o conservadorismo praticamente nasce e se desenvolve (se cristaliza) com o próprio Brasil; mas, para fins de demarcação neste espaço, também por motivos óbvios, discorreremos sobre os elementos factuais da história, revisitando pontualmente as bases formativas da cultura educacional no país, da Segunda República e o Estado Novo, a ditadura civil-militar dos anos 1960-1980, e o seu fim com a Assembleia Nacional Constituinte, em

³ Tese defendida na PPG – Educação UFF em 09 de setembro de 2020, sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Rosas à banca composta pelo Prof. Dr. Giovanni Semeraro – UFF, Prof. Dr. Paulo Henrique Furtado de Araújo – UFF, Reginaldo Scheuermann Costa – UFF, Prof. Dr. Fernando Antonio Vieira e Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto.

1988. Finalizamos o nosso estudo com as disputas ideológicas em torno da LDBEN, de 1996, e a emergência do neoliberalismo entre nós. Nesse sentido, buscamos indicar os elementos que formam a correlação de forças nos diferentes períodos da história brasileira já reconhecendo, como dado, a herança colonial com o trabalho escravizado de nativos e negros, a miséria dos trabalhadores brancos despossuídos, as classes médias de comerciantes e oficiais proprietários de oficinas de reparos, e os estamentos de Estado como burocratas e militares que irão transitar do estágio de forças sociais para o estágio de forças políticas e militares proprietários da terra, e, decerto, os donatários proprietários de terras e/ou seus prepostos como senhores de engenho. Como Gramsci (2012) ensina, já no compasso do capitalismo, esses elementos de classe constituem grupos sociais solidários entre si agindo como forças políticas que irão ditar os rumos econômicos, políticos e militares no Brasil. Examinaremos o momento em que o desenvolvimento capitalista e a autonomização (reformas e racionalização) da estrutura de Estado e da própria economia, se abre há intensa disputas que vão desde a tomada de hegemonia da ideologia oficial de Estado e de uma nação até políticas setoriais de Estado, onde falaremos especificamente da cultura educacional. Além dos conceitos de Gramsci (2012) sobre hegemonia neste ensaio, nos valeremos ainda de Albuquerque (1981), Fausto (2016) e Sodré (2003) como suporte para entendermos a evolução das relações históricas no Brasil, e de Romanelli (2017), Shiroma (2011), Saviani (1980), Nosela (2017) e Frigotto (2006) como suporte igualmente para o entendimento das questões educacionais. Adiante, considerando o dito da história pregressa do Brasil, iniciamos o nosso estudo a partir da Era Vargas.

A Era Vargas (1930-1945)

Pois, com a revolução de 1930, as lutas ideológicas se intensificaram com a tomada de poder por Getúlio Vargas em uma coalização frágil entre setores conservadores das oligarquias e setores modernos como o tenentismo⁴. Toda esta gama de acontecimentos que viriam a alterar qualitativamente a formação social e cultural brasileira, isto é, suas técnicas, valores, forma de pensar veio, claro, no diapasão de mudanças mundiais expressas agora no novo modo de produção das

⁴ Em Manifesto de 1930, Luis Carlos Prestes se desvincula do tenentismo tomado pela ala que apoiava a Aliança Liberal.

relações capitalistas e na necessidade de escoamento dos produtos industriais, agravado pelo crescimento das classes urbanas, pela urbanização das grandes cidades e pela forte imigração decorrente de motivações de promessas de prosperidade no século XIX, e agravadas por perseguições políticas fruto das consequências da Primeira Guerra Mundial. Sendo que ao mesmo tempo para sua contradição, o Brasil tinha uma estrutura semifeudal, uma industrialização ainda tímida. Era o corte mais radical para a mudança, ou melhor rearranjo dos valores agrários, da tradição da família e do mandonismo de um país que ainda vivia à sombra dos reflexos da escravidão, recém abolida a menos de 50 anos e que precisava aderir a novas crenças e valores aderentes ao mundo de vida burguês. A técnica, a atomização do indivíduo frente ao seu trabalho e à mercadoria. Na verdade, não foi um divórcio entre um Brasil antigo ou o novo. A nosso ver, foi uma reacomodação.

O traço essencial da etapa histórica iniciada no Brasil com a Revolução de 30 é o da aceleração no desenvolvimento das relações capitalistas e, conseqüentemente, no crescimento quantitativo e qualitativo da burguesia e do proletariado. Só no campo tais relações desenvolvem-se muito desigualmente e com lentidão, pelo menos nas décadas dos 30 aos 50. [...] o desenvolvimento de umas se opera em prejuízo de outras, que transferem às mais desenvolvidas a força de trabalho que as suas velhas estruturas marginalizam, enquanto se colocam como dependentes e consumidoras, semelhando colônias. (SODRE, 2003, p. 75)

Por isso mesmo, devido às contradições do Brasil e por estar em um momento de transição, fruto de fortes tensões políticas do qual a Revolução Constitucionalista em 1932, a disputa pela materialização de ideais nos dispositivos da Carta de 1935, o golpe do Estado Novo em 1937 são exemplares, mas, sobretudo por necessidade de conciliação com diversos setores, percebe-se como decisão política no campo da educação que em última instância à época, reproduziu-se em ampla escala com alto grau de desequilíbrio entre as regiões do Brasil, a escola dual da época do Império e da Velha república (ROMANELLI: 2017). Com efeito, a escola primária-profissional para os filhos do operariado e a escola Secundária-Superior para os filhos das classes médias urbanas e classes abastadas e destituídas das oligarquias⁵. Como fruto desta

⁵ Conforme ensaio Padrões brasileiros de educação e cultura de Anísio Teixeira em conferência realizada em 1954 no Ministério da Educação e da Cultura (TEIXEIRA, 2011, p. 82.) “Durante certo período, o conflito entre os dois tipos de escola médias – o popular e profissional e o acadêmico e de classe – nem chegou a se inflamar. Era antes um dualismo do que um conflito. Acompanhava, aliás, uma divisão corrente na Europa, sobretudo na França, com o ensino para a elite e o ensino para o povo, o ensino para a chamada classe dirigente e o ensino para os dirigidos”. As duas escolas coexistiram, de certo modo pacificamente, até a década de 20 a 30, quando começou a revolução

coalizão, houve a expansão das escolas no modo antigo com essas contradições para atender as camadas emergentes, porém, sem romper com o pacto entre setores modernizantes e conservadores, conforme estudo de Otaíza Romanelli (2017). Para se ter uma ideia, de 1935, ainda no Governo Vargas, até 1970, já na Ditadura Civil-Militar, houve a expansão do ensino médio de 155 mil para 4 milhões de matrículas, porém, a taxa de escolarização era de 18% em 1970 (10 a 19 anos no ensino médio), o que mostra que a expansão se deu meio a fortes contradições, devido ao caráter dualista e elitista da educação brasileira. E, como visto anteriormente, isso se estende desde a época colonial. Com efeito, a Revolução de 30, devido ao estágio à época do capitalismo internacional que requer educação minimamente qualificada para mão de obra industrial, conferiu uma conjuntura de potencialização das lutas ideológicas e das suas contradições. Pois, deste ponto da história brasileira com mais ênfase os rumos nacionais sobre a educação, a economia⁶, o modelo de Estado sempre esteve sob voga uma luta ora velada, ora nos bastidores, e se necessário, aberta entre um projeto conservador capitaneado pela elite agrária exportadora, e um projeto *mais* progressista bancado pela elite industrial, ainda incipiente, dentro das possibilidades da época, mesmo que dentro de um contexto e limitação pequeno burguesa, alavancado por uma vanguarda geracional saído das entranhas desta mesma elite.

Diz Anísio:

Neste período é que começa o País a sentir as contradições de todo o sistema recebido ou imitado passivamente do estrangeiro. Numa das escolas se pretendia educar a mente e noutra, as mãos – como se vivêssemos numa sociedade em que uns trabalhassem e produzissem e outros apenas gozassem e contemplassem. Assim fora em toda a Antiguidade e assim fora, com efeito, entre nós, durante o regime colonial e monárquico, fundado na escravidão. Suprimida esta, o nosso enraizado espírito de classe no sentido corrente de qualificação “social” entrou a cultivar uma falsa teoria pedagógica (falsa porque sobretudo caduca), propícia à conservação dos preconceitos caros à nossa tradição. (TEIXEIRA, 2011, p. 82.)

Ainda durante o processo pós-revolução de 30, e uma vez rearranjado ainda o aparelho de Estado, todo o embate entre o setor agrário-exportador e a ala modernizante da burguesia industrial tinham na arena da educação também os seus

brasileira, que ainda continua, em que a Nação está a buscar encontrar-se consigo mesma e elaborar fórmulas próprias para a solução dos seus problemas também próprios.

⁶ A luta tinha como pano de fundo o usufruto dos recursos do Estado para o financiamento e subsídio da indústria brasileira principalmente após a Grande Guerra, que fez com a economia girasse em torno do mercado interno, da industrialização brasileira, no modelo que ficou conhecido como modelo de substituição das importações. Os recursos do Estado, como visto na República Velha atendia estritamente os setores agrário-exportador de modo a valorizar o preço do café.

respectivos planos: a aristocracia agrária exportadora tendo como seu representante o grupo católico e um projeto de educação tradicional que preconizava um intelectualismo e a presença de Deus na escola.

O grupo católico, que representava o grupo agrário-oligárquico qual pretendia manter o modelo educacional vigente até então [...] O grupo católico pressupunha que a crise, oriunda das transformações ocorridas, estava ligada aos aspectos de ordem econômica e moral. Entretanto, sua principal causa era de ordem intelectual, motivo pelo qual propõe a implantação e difusão de um intelectualismo cristão e católico como única solução possível para superar a crise e as mazelas por ela provocadas. Nesse sentido, a educação é tida como o instrumento indispensável para a cura do mal intelectual que afligia a sociedade. (NETO, 205, p. 145)

Todo este dualismo de correntes serviu para o Estado impor um projeto conservador ou melhor definindo, de modernização conservadora (FAUSTO: 2007,108), e uma vez, consolidado do ponto de vista da ideologia das classes dominantes dentro do consenso entre seus vários grupos, houve iniciativas político-legais no sentido de concretizar na prática e na realidade social aquilo que já era consenso na consciência desta elite. Houve um embate entre a educação confessional e de escolas particulares que pressupunha um ensino tradicional, propedêutico e enciclopedista com a educação nova proposta pelos Pioneiros (entre eles, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo) que ficou consubstanciada pelo *Manifesto de 1932*.

Neste Manifesto se defendia a virada do centro de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, maior autonomia para os alunos considerando à diferença de realidade e de origem social dos mesmos e a elevação da educação como o *lócus* de desenvolvimento e ascensão social dos educandos, assim, como, por conseguinte, do desenvolvimento e do progresso nacional. Seria o *lócus* onde se depositaria a solução para a desigualdade da realidade social. Ao passo que, por contradição, eles entendiam a escola como reprodução e espelho da sociedade de então. Todavia, defendiam uma escola única para todos, embora, a dualidade existente na realidade não era à toa e não poderia ser resolvida por si só na escola já que era o espelho de uma opção política e de um Estado abarcado pela elite industrial com o advento da Revolução de 30.

O embate foi feroz e teve perseguição de altos quadros da Igreja aos pioneiros, se dava também nas instâncias públicas, em artigos dos jornais, se dava por conta do choque da *metodologia* com a educação confessional das escolas católicas e pela

defesa dos *Pioneiros* na não obrigatoriedade de se ensinar disciplinas confessionais nas escolas públicas.

A nosso ver, os dois projetos apesar de brigarem pela hegemonia de ser o sistema oficial, no âmago, tinham a perspectiva de preparar o educando para a nova vida social que a realidade exigia, qual seja, a formação profissional do modo de produção capitalista, portanto, industrial. Embora com filosofias distintas no que se referem à educação e ao método tinham em sua raiz a preocupação em atrelar a escola à preparação e à formação para o industrialismo. E foi nesta perspectiva que o Governo de Vargas se apropriou para fazer a devida mediação.

É categórico que, neste sentido, já no Governo Provisório de Vargas (1930 - 1934), conciliador, tratou de conciliar também ambos projetos, atendendo a interesses do *Manifesto* de autonomia e de perspectiva da formação laicizada de novo homem e de uma organização do sistema educacional, mas, mantendo o dualismo com a manutenção deliberada e duplo convívio das escolas oficiais com as escolas particulares e confessionais. Houve com a reforma Francisco Campos em 1931 e depois em 1942 com a Reforma Capanema no Estado Novo uma tentativa de ordenação de um sistema nacional da educação com dirigismo do Estado, mas, dando organicidade ao sistema da educação com as funções e a organização do ensino primário, fundamental, secundário (comercial, industrial) e superior, porém, a nosso ver, este modelo dual representou um sistema de discriminação social, de reprodução da ideologia da sociedade de classes, a dominante, sendo beneficiada pela alta seletividade do ensino secundário-superior, e com as subvenções orçamentárias do Estado para expansão e financiamento da rede privada de ensino, reproduzindo ideologicamente a vida social de então.

Com a reprodução de um sistema mais afeito aos valores do industrialismo, seja a *escola tradicional ou escolanovista*, e baseado na realidade brasileira, houve a racionalização do sistema educacional, e também o fomento de um sistema paralelo de ensino⁷, por conta deste dualismo (primário e profissional x secundário e superior). Poderia se fazer expansão geográfica e de qualidade do sistema educacional baseado em um projeto nacional-popular, educação pública, universal e gratuita, mas, a subvenção orçamentária para donos de escolas particulares confessionais e

⁷ O SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria) foram criados em 1940.

particulares leigas, denuncia muito bem a lógica e para quem serve o Estado de então, onde decerto, a primeira trincheira de luta se faz pela distribuição dos recursos do orçamento.

Racionalização esta que aconteceu até com a racionalização dos quadros da escola. É em 1930 não por acaso que surge o técnico em escolarização, tirando então a supremacia dos políticos e intelectuais na discussão de assuntos educacionais. Foi também neste período que se estruturou o Ministério, dado que:

Vitoriosas as mudanças foram efetivadas na estrutura do Estado. Objetivaram promover a expansão do sistema econômico estabelecendo-se, paralelamente, uma nova legislação que ordenasse a efetivação destas mudanças. Assim, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que até 1930 estava unificado se diversificou criando-se um ministério autônomo: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, do qual o primeiro titular foi Lindolfo Collor. Foram criados ainda o Ministério da Educação e Saúde e Juntas de arbitramento trabalhista. O Ministério da Educação e Saúde teve como primeiro titular Francisco Campos, também autor de uma reforma de ensino. (ALBUQUERQUE, 1981, p. 574).

É óbvio e desnecessário aprofundar que toda esta política dualista ainda mais com o suporte do aparelho industrial na formação do sistema S (SENAI e SENAC) e das redes oficiais para ensino técnico profissional beneficia uma elite em detrimento da democratização da educação para o povo. É aquela famosa pergunta de Trigueiro Mendes: Se se pode promover uma sociedade com cem ou mil pessoas exercendo o papel diretorial, por que educar dez milhões, ou cem milhões, para exercer a democracia? (MENDES: 1987, 58). Esta pergunta longe de ser retórica vai no âmago, no ponto nevrálgico da questão. Não que a educação secundária para as classes médias urbanas propedêutica fosse a ideal e incólume de falhas, mas, a política deliberada de um tipo de educação às massas e uma outra para os mais abastados reproduzia, talvez, pela sedição das classes dominantes e das classes médias urbanas em excluir a maioria popular da rede de solidariedade e de proteção social do Estado brasileiro. Assim, por conseguinte, como excluir o acesso às oportunidades de ascensão social dos mesmos que uma educação ‘igual’ ou mais próxima disso, oficial de Estado naturalmente iria proporcionar a todas as classes⁸.

Com esta racionalização do sistema de educação num corte dual, havia com isto, uma intenção clara de atrelar e estimular para as grandes massas, a educação com valores do industrialismo:

Mas, era patente, entre os empresários, a quimera liberal de fazer da fábrica uma escola, o locus ideal da formação para os valores do industrialismo. Assim, o

⁸ Como abordado em Fausto (2017), o “medo de proletarização das classes médias”.

sistema deveria ser mantido pela contribuição dos filiados do CNI e sua função seria a de organizar e administrar escolas de aprendizagem e treinamento industrial em todo o país (SHIROMA: 2011, 24)

Pois, é preciso lembrar que o Brasil tinha estrutura semifeudal, em vias de industrialização ainda incipiente que foi acelerada na era Vargas, dentro do contexto de revolução burguesa brasileira, como dito, buscando uma conciliação entre a classe dominante agrária exportadora e os setores industriais que expandiram com a crescente urbanização das cidades e capitais que viriam a se tornar grandes metrópoles, sobretudo de 1940 a 1970⁹. Neste contexto, também por contradição, havia um proletariado mal alimentado e envilecido pela nova lógica de operar máquinas e pelo trabalho industrial, sem formação, marginalizado e migrante das zonas rurais em um contexto econômico de país exportador rural e importador de bens de capital.

A educação de treinamento e industrial das escolas de aprendizagem, isto é, a lógica e a opção de educação primária e profissional era justamente visando este público dentro de uma estratégia conservadora de Brasil, justificado, com efeito, pelo projeto de poder burguês-industrial que se instalou na Revolução de 30. Esta ‘opção’ seria oferecida pelo Estado, em consenso com os setores dominantes e médios, como de caráter “preventivo e corretivo” isolando as massas populares das oportunidades e decisões sobre os rumos do país. A questão social assim, como demandas de universalização da educação veladas ou não eram consideradas ainda como uma questão de polícia¹⁰, relegadas a segundo plano. Por isso, o caráter dual e elitista do ‘novo’ sistema educacional. Não é por acaso que vem acompanhada da repressão da polícia política e a supressão das liberdades individuais no Estado Novo de Vargas.

Contexto da crise institucional e a reforma educacional dos anos 1970

A economia brasileira pós 1930 até a década de 1950 buscou associar os projetos dos setores econômicos dominantes ao despertar das classes médias para o consumo urbano. Nesse sentido, fomentou-se a aceleração do desenvolvimento

⁹ Ano de 1940 – 41 milhões de habitantes, sendo 31% população urbana. Ano de 1970 – 94 milhões de habitantes, sendo 55% população urbana. Ver ROMANELLI, 2017.

¹⁰ Referimos-nos à frase que ficou conhecida na República Velha pelo então Presidente Washington Luis (1926 – 1930). “*A questão social é um caso de polícia*” (CERQUEIRA, 1982, p. 59).

científico e tecnológico a fim de atender a demanda por bens de capital (máquinas e equipamentos) e de consumo (vestuário, utensílios, domésticos etc.). A área cultural também se viu atendida com o aumento da importação de produções cinematográficas, publicações de revistas e livros e a abertura de salas de cinema, de teatro, de concerto, museus, galerias de arte etc. Tal padrão se fez acompanhar de uma legislação trabalhista modernizada com a introdução de um salário mínimo como forma de fazer a renda valorizar sem mitigar o padrão de acumulação capitalista.

Apesar dessas medidas, o alcance das reformas esteve praticamente restrito ao meio urbano e, de resto, a intervenção do Estado na economia nada mais fez do que manter, de um lado, o regime de exploração do trabalho e, de outro, continuar provendo o capital com subsídios públicos. A princípio a existência de um setor arcaico e outro moderno numa mesma sociedade sugeriria uma tensão permanente e crescente entre as classes produtoras e o mundo do trabalho. Todavia, a considerar especificamente o campo econômico, o arco de duas décadas sob o predomínio do populismo conciliador de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubistchek, principalmente estes dois, o desenvolvimento brasileiro ocorreu sem maiores conflitos entre os setores industriais, os agroexportadores e a massa de trabalhadores urbanos. Não obstante, avaliando o período, Oliveira (2013) diz que é como se o país vivesse como um animal geneticamente modificado tendo nos meios urbanos centrais uma legislação alinhada aos interesses do empresariado com oferta de escolarização e qualificação para o trabalho, e, no meio rural a predominância do analfabetismo sob condições de acumulação pré-capitalista. Estas contradições não eram coincidências, processos aleatórios que simplesmente ocorriam. Elas tinham uma razão de ser e abarcavam desde a questão do abastecimento até a forma de expansão da rede de ensino. Era, portanto, uma decisão consciente dos setores dominantes¹¹.

¹¹ Importante notar que processo similar ao descrito no meio rural ocorria também no meio urbano entre os trabalhadores informais, comum ainda nos dias de hoje. Entre 1930 e 1970, como já dito, houve uma expansão de oferta de matrículas nas escolas do ensino médio, fazendo com que estas saltassem de 155 mil para quatro milhões. No entanto, em termos percentuais, não houve alteração significativa na taxa de escolarização na faixa de idade entre 10 a 19 anos, estacionada na ordem de 18%. Na verdade, a taxa de alfabetização de indivíduos com mais de 15 anos de idade foi reduzida de 56% para 33%. Traduzindo esses percentuais no contexto do crescimento demográfico e da pobreza em nosso país, o que houve foi que apesar do aumento da oferta de matrículas ela se deu no curso de quatro décadas, portanto, num ritmo muito lento, fator esse que favoreceu uma seleção social, marginalizando cerca de metade da população em idade escolar. Tal situação acabaria contribuindo para o desconforto e o aumento das tensões no seio das camadas médias da sociedade, de resto alimentando a crise da demanda social pela educação. (ROMANELLI: 2017).

No início da década de 1960, com a renúncia do presidente Jânio Quadros e a ascensão do seu vice, João Goulart, uma disputa aberta entre o projeto conservador-liberal e um projeto popular-reformista. Segue-se daí o acirramento das tensões populares e o aprofundamento da crise econômica e política, decorrendo dos enfrentamentos o Golpe Civil-Militar de 01 de abril de 1964. Para Albuquerque

O êxito do “Movimento de 64”, conforme assinala Celso Lafer em seu *Sistema Político Brasileiro*, decorria da incapacidade de ajustar as práticas populistas à conjuntura do esgotamento do modelo político-econômico da substituição de importações. Isto fazia mais difícil manter o relativo equilíbrio entre as relações do Estado e a sociedade civil, manifestado claramente no conflito entre o fortalecimento do dirigismo estatal, sob a dominância de uma proposta nacionalista, ou a aceitação da hegemonia da iniciativa privada no direcionamento da economia (ALBUQUERQUE, 1981, p. 641).

Conflagrações que podiam ser vistas em decorrência das relações de produção que resvalaram para o plano da luta sindical e luta política, em decorrência da desvalorização real do salário mínimo, o que não ocorria com a acumulação. Para Oliveira

[...] é difícil não reconhecer que a diminuição de consumo de certos gêneros alimentícios ou o seu encarecimento – que é a mesma coisa – deteriore o padrão de vida. Ocorrem situações em que o trabalhador renuncia ao consumo de certos gêneros alimentícios, em face de um salário que não cresce, para consumir os tipos de bens assinalados. Para isso, ele é forçado inclusive pelo fato de que assume compromissos de relativo longo prazo na compra dos bens duráveis – com o crediário – dos quais não se pode furtar, sob pena de ver-se desclassificado para o sistema de crédito, e no limite, ver ameaçado seu emprego (2013, p. 88).

Pois, o desconforto em torno da desvalorização do salário mínimo e o aumento da miséria unia os mais diversos setores populares em torno da atividade sindical organizada, criando as condições reais e objetivas para uma tomada de consciência da classe trabalhadora e, decerto, causando arrepios na classe média em geral, mas, sobretudo, nos seus extratos socioeconômicos mais altos. Para Daniel Aarão Reis Filho (2014), o desconforto com as agitações da direita capitaneadas em grande parte pela UDN, o Comício popular do presidente João Goulart em 13 de março de 1964, defronte à Central do Brasil e ao Ministério da Guerra, a crise da Marinha com membros da Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais (AMFNB) sugeria que o dispositivo militar começava a ruir e o país entrava num caos sem fim. O golpe¹² de

¹² Como amplamente divulgado em extensa literatura e nos arquivos da Ditadura, assim, como na mídia, o Golpe teve influência dos EUA no que a proximidade da Quinta Frota na América do Sul é a mais exemplar evidência, sem falar nos movimentos diplomáticos até a consumação do Golpe e durante à ditadura.

Estado, perpetrado por banqueiros, industriais, empresários, políticos e generais em 1º de abril de 1964, a saída do presidente Jango para o sul do país e de lá para o exílio em Montevideú, deixaria o movimento progressista e popular desarticulado, principalmente no que viria em seguida. A impossibilidade em conciliar interesses nacionalistas e populistas com os interesses da burguesia mostraria o descompasso entre a ideologia/poder político e a expectativa burguesa de impor um modelo econômico liberal. O espectro do populismo havia sido enterrado por seus coveiros. Conforme Reis Filho

As direitas saudaram nas ruas a vitória imprevista. Uma grandiosa Marcha da Família com Deus pela Liberdade, com centenas de milhares de pessoas, no Rio de Janeiro, em 02 de abril de 1964, comemorou o sucesso do golpe e festejou a derrocada de Jango e das forças favoráveis à reforma e ao projeto nacional-estatista popular (2014, p. 46).

O golpe de 1964¹³, que culminou na Ditadura Civil-Militar, impactou diretamente a sociedade com a edição do Ato Institucional nº 1 (AI-1), em 09 de abril, pelo *Comando Supremo da Revolução*. Na prática o comando militar se auto outorgava poderes subordinando a partir daí todo o ordenamento jurídico a este ato, incluindo aí a Constituição de 1945¹⁴. Conforme consenso de pesquisadores da história da educação, as duas leis centrais para o período foram as reformas de 1968 e 1971 que foram entronizadas segundo recomendações dos Acordos MEC-USAID¹⁵, que visavam atender naquele momento a crise da demanda social da educação, sobretudo

¹³ E foi neste contexto que é de se imaginar que a educação não passaria incólume. Ainda no Governo Castelo Branco foi editada a Lei nº 4.464/1964 que regulou a participação estudantil, e a União Nacional dos Estudantes (UNE) teve suas atividades suspensas no decreto nº 57.634/1966. Através do decreto nº 53/1966 e o decreto nº 252/1967 houve a reestruturação das universidades federais e a modificação da representação estudantil (SHIROMA; MORAES, 2011). O decreto-lei nº 228/1967 determinava nas formas da legislação como que os reitores e os diretores enquadrariam o movimento estudantil. Todo este processo culmina na Constituição outorgada de 1967, sem definir o percentual mínimo para o custeio e o investimento em educação. Com a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5) pelo General Artur da Costa e Silva, o intervencionismo do Estado na vida social brasileira aumentou, bem como cresceu no meio militar a difusão de se alcançar resultados positivos mais rapidamente mediante o tecnocratism. Na esfera educacional editou-se a lei nº 5.540/1968, que normatizava a organização e o funcionamento do ensino superior, e o decreto-lei nº 477/1969 proibindo qualquer manifestação política nas universidades, seja ela vindo de quem seja, docentes, discentes e corpo administrativo das escolas. Além dessas, já nos anos 1970, no governo do general Emílio Garrastazu Médici, com o endurecimento das liberdades individuais e dos direitos políticos, e de outro lado, sob o otimismo e o ufanismo do milagre econômico, regulamentou-se a Lei nº 5.370/1970 criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

¹⁴ Cabe observar que o Ato teve o apoio de renomados juristas conservadores, deixando evidente a suposta legitimidade que ele pretendia encarnar.

¹⁵ *United States Agency for International Development (USAID)*, ou Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional visava desenvolver programas de assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. Nesse sentido, foram assinados junto ao MEC, acordos entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. (ROMANELLI, 2017)

advinda das necessidades de ascensão demográfica e econômica da classe média (ou o receio de sua proletarização e pauperização) através de programas de formação de quadros docentes e administrativos, assim, como assessoria financeira e técnica, e racionalização e reestruturação de órgãos, principalmente quando os caminhos de ascensão social das classes médias foi resvalando cada vez mais da dificuldade de acumulação, poupança através de pequenos empreendimentos para a ocupação de cargos técnicos, médio e alto escalão das empresas multinacionais, assim, como às funções da máquina do Estado que cresciam com a expansão da infraestrutura e dos serviços em escala nacional acompanhando o processo intenso de industrialização e urbanização. (ROMANELLI, 2017, p. 212).

Sobre a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, a mesma eliminou a cátedra, considerado o alicerce do pensamento conservador das universidades, introduziu o regime de dedicação integral e exclusiva dos professores e ainda criou a estrutura funcional em departamentos. O curso de graduação ficou dividido em ciclo básico e profissional, estabelecendo-se o sistema de créditos por disciplinas de periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. Também foi implementada a visão de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, com a edição do AI-5 e o endurecimento do regime, a Universidade além de ser reformada em sua estrutura, foi atropelada em sua “moral”, tendo que assistir à morte e ao exílio de muito de seus intelectuais, a aposentadorias compulsórias de docentes, assim, como a violência em seu campus e no movimento estudantil que teve seu maior revés com a prisão ainda em 1968 de milhares de estudantes no Congresso da UNE em Ibiúna-SP.

Com um governo de viés positivista, autoritário e tecnocrático, a filosofia da educação era estritamente uma visão funcionalista com base na racionalização ou de uma teoria do capital humano para o trabalho (FRIGOTTO, 2006, p. 16). Nesse sentido, em 1970, fora criado o CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para formação profissional) destinado como o nome sugere à formação de quadros profissionais como docentes, instrutores e técnicos em treinamento.

Em 1971, foi a vez da nova lei de Diretrizes básicas da Educação (LDBEN)¹⁶ que veio para reforçar e estruturar na educação à visão funcionalista e economicista do que já vigorava na burocracia de Estado. Dizia o seu artigo 5º.

Art. 5º

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial

Sobre o que se refere ao currículo:

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.¹⁷

De outra forma, além do ensino médio com visão propedêutica que visava tão somente o acesso ao ensino superior, procurou-se fomentar uma estrutura de 2º grau mais alinhado à expectativa e a seletividade do vestibular de acesso ao ensino superior, incorporando-se também ao ensino médio o ensino médio profissionalizante que visava a formação para o trabalho. A explosão de escolas técnicas neste contexto reproduz claramente esta estratégia do governo. Como nota Cunha, o fenômeno da *cefetização das escolas técnicas*¹⁸.

O decreto-lei n.547, de 18 de abril de 1969 autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração em escolas técnicas federais, dispensando a cobertura institucional das escolas de engenharia (CUNHA, 2005, p. 208).

¹⁶ Em síntese, a lei 5.692/71 que fora reflexo do estudo de um Grupo de Trabalho¹⁶ na gestão do Ministro Jarbas Passarinho, estruturou os ensinos primário e secundário para o que seria hoje, respectivamente o ensino de 1º grau e ensino de 2º grau, passando o primeiro de 4 para 8 anos e o segundo de 7 para 3 anos. Na verdade, o que ocorreu foi a junção do que seria o ginásial (5º, 6º, 7º e 8º)¹⁶ na sequência dos primeiros 4 anos do 1º grau. Sobre o conteúdo, haviam duas partes: um currículo mínimo obrigatório deliberado pelo CFE (Conselho Federal de Educação) e um currículo complementar e diversificado definido pelos Conselhos Estaduais de Educação.

¹⁷Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em 29 de abril de 2019.

¹⁸ Em 1965 foram abertos cursos de engenharia de operação na PUC/RJ, na PUC/SP e na PUC/MG, e no Instituto Nacional de Telecomunicações em Santa Rita do Sapucaí (MG) com 3 mil alunos" [...] "A Fundação Ford doou equipamentos e forneceu assistência técnica, propiciando a vinda de professores da Universidade Estadual de Oklahoma (EUA). Em 1966, começaram a funcionar os cursos de engenharia de operação, nas especialidades mecânica e eletrônica que, em 1969, diplomaram a primeira turma na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro (CUNHA: 2005, 208).

Ainda sobre a LDBEN de 1971, foi decidido pela obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino. Conforme estudo de Otaíza sobre a reforma (ROMANELLI, 2017), esta posição longe de ser apenas tática, mais uma vez, serviu-se de estratégia de Estado, pois, como as classes médias urbanas e classes baixas, populares e até o proletariado viam no acesso ao curso superior a forma de ascensão social, foi-se criando uma forma de selecionar os mais capazes, provavelmente vindos de berço, e de conter grande parte da massa e a demanda social de educação no ensino de 2º grau dentro de uma formação que pudesse exercer o mercado de trabalho e garantir sua sobrevivência e ascensão. Isto serviria para acalmar o ânimo da classe média (ROMANELLI, 2017), já que havia uma concentração grande do capital internacional e nacional, e os meios de ascensão da classe média (serem pequenos proprietários, empresários, empregos em pequenas firmas) estavam se tornando cada vez mais estreitos, sendo a expectativa agora voltada para os postos de médios e altos funcionários de empresas multinacionais, que foram se instalando mais fortemente no governo JK, e para os postos de funcionários públicos, já que os postos na máquina pública haviam se expandido. A bem da verdade, o mercado havia se tornado mais complexo. Exigia-se qualificação que somente o ensino médio profissionalizante e ou superior poderiam alcançar. A educação que já era visto como degrau de ascensão social na luta dos pioneiros na década de 30, agora era ainda mais sensível por haver um cenário mais competitivo e exigente. Era uma vitória dentro do projeto de avanço dos valores burgueses e do industrialismo que se revigorava depois da crise política e econômica na década de 60, e que no Governo Médici foi superada pelo milagre econômico. Como afirma:

Os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma, e os interesses privados foram plenamente atendidos. A nova lei assegurava o espaço para o ensino religioso e ampliava o princípio privatizante, garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada. (SHIROMA; MORAES: 2011, 33).

Não é por acaso que este projeto que tinha como lema “escola média é a escola de todos”, visava à busca da democratização não por interesses de promoção e formação humana, mas, como uma estratégia de refluir em limites ainda mais estreitos o acesso controlado ao ensino superior, e promover o consenso e a promoção de emprego com a conclusão do ensino médio. A lei tinha um caráter sobretudo profissionalizante que era a tônica de um pensamento liberal-conservador, isto é, a

formação do cidadão com valores morais afeito as instituições tradicionais (família, trabalho e propriedade) e liberais na economia, porque vê ascensão em seu processo de ocupação e emprego pela educação, ao mesmo tempo em que desestimula tensões sociais que vinham se agudizando na década de 60. Mais uma vez, é um projeto de modernização controlada.

Constituição Cidadã e a LDBEN

Antes mesmo da Constituinte de fato¹⁹, a disputa de posições iniciava. Foi justamente neste processo de transição e de abertura política que por meio de diversos pontos e contribuições de associações científicas e sindicais de âmbito educacional como ANPED, ANDES, CNTE (SHIROMA; MORAES: 2011, 42) assim como intervenções em revistas como a Revista Educação e Sociedade, a Revista da ANDE e os Cadernos do CEDES é que se firmou alguns consensos que serviram de fomento ao texto constitucional. Entre eles: a melhoria de qualidade de ensino com a permanência do aluno na escola, e, por conseguinte, a redução da evasão e a distorção entre idade – série, o fornecimento contínuo da merenda escolar e do material didático, assim como o aparelhamento escolar e a remuneração docente. No que se refere à organização escolar, havia também a defesa da democratização da gestão com o voto secreto e direto para dirigentes das instituições de ensino e a constituição de comissões municipais e estaduais autônomas, e ainda, a bandeira da descentralização administrativa e pedagógica. Outro ponto que é primordial pois mantém todas essas premissas se refere ao financiamento da educação com a defesa da exclusividade das verbas públicas e o aumento dos recursos públicos para investimento e a obrigatoriedade do Estado no fomento de ensino de 0 a 17 anos.

Pois, de posse deste consenso, era preciso defensores do projeto educacional no Congresso. Um de seus mais proeminentes foi o educador Florestan Fernandes que foi signatário do Manifesto de 1932 na esteira da disputa entre as escolas

¹⁹ Após 1979, o Brasil entrou em um período de transição democrática culminando na revogação dos atos institucionais e de todo o entulho autoritário. A partir deste ano até 1985 foi um período que ficou conhecido como a 'transição lenta gradual e segura' pensada pelo General-Presidente Ernesto Geisel (1974 -1979) e pelo seu ministro-chefe da Casa Civil General Golbery do Couto e Silva. Não por acaso, o ano de 1979 também foi marcado pelas greves históricas do ABC Paulista e com toda uma pressão dos movimentos sociais pelo retorno do Estado democrático assim como pelo restabelecimento pleno dos direitos políticos e das liberdades individuais.

confessionais e a escola laica, pública, gratuita e de qualidade se viu novamente na arena da disputa pela Constituinte. Convidado pelo líder do Partido dos Trabalhadores, Luis Inácio Lula da Silva para concorrer pelo PT ao Congresso Constituinte, mesmo enfermo, conseguiu êxito na campanha e foi um militante da escola pública participando como titular da comissão temática de Educação, Esporte e Lazer.

O que não quer dizer que do outro lado, não houvesse resistência. Era sobre a hegemonia do processo educacional que estava em jogo. As emendas que chegavam ao anteprojeto do texto constitucional na Comissão de educação que durou apenas 2 meses e meio, mostram que as lutas foram intensas em torno de um consenso de projeto²⁰. Mostram muito bem a cacofonia de vozes, muitas delas, conservadoras de cunho cristão e aterrada em valores morais que se escudavam na família²¹ e, também emendas no sentido de associar o direito à educação à renda, em benefício das escolas particulares²² e em detrimento da escola pública.

Mesmo com o rearranjo e o contra-ataque do Centrão²³ e das forças conservadoras, que tinham rescaldo nas influências e nas raízes ainda

²⁰ Os trabalhos iniciaram em 01 de abril de 1988 e terminaram em 14 de junho do mesmo ano. 2 meses de início dos trabalhos, e ainda há entrada de um projeto substitutivo com a leitura do mesmo em 9/6/1987, que ainda sim fora rejeitado e só aprovado em 14 de junho com a aprovação de diversas emendas.

²¹ entre elas, a justificativa da emenda 800004.2 do Deputado Constituinte, e também pastor evangélico da Assembleia de Deus, Eliel Rodrigues do PMDB-PA: “A existência dos valores morais, religiosos e culturais, de qualquer povo, é uma realidade histórica e transcendental. A extinção violenta desses valores como enseja a redação atual do § 1º do art 23, do anteprojeto elaborado pela Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, causará fortes os seus enormes prejuízos à coletividade. Uma nação só é verdadeiramente forte quando são valores morais, éticos e espirituais. As civilizações têm desaparecido, não por falta de cultura, mas pela decadência dos supracitados valores.” E segue: “Por outro, vivendo-se numa sociedade já bastante influenciada por tendências materialistas, que trazem consequências prejudiciais à formação integral do caráter e da personalidade humanas, não há de descuidar-se o cuidado com o ensino dos princípios cristãos, paralelamente ao ensino cultural de nossa infância e juventude, de modo a que disponhamos de uma sociedade também voltada para os valores morais e espirituais, tão necessários ao bem de nosso país e do mundo em que vivemos.”

²² Como na emenda 800077-8 do Constituinte, advogado Raul Ferraz do PMDB-BA. “Artigo A educação é um direito de todos e um dever do Estado, e será gratuita ou remunerada, quer nos estabelecimentos públicos, quer nos particulares, considerando-se somente a condição econômica do aluno ou de sua família. Parágrafo 1º - A condição de isento do Imposto de Renda, tal qual previsto no caput é suficiente para a livre matrícula do aluno em qualquer estabelecimento de ensino, de qualquer nível. Parágrafo 2º - Respeitado o disposto no parágrafo anterior a lei estabelecerá formas de remuneração do ensino segundo a possibilidade de cada um, remuneração que será devida tanto nos estabelecimentos particulares, como nos públicos. Parágrafo 3º - Os estabelecimentos particulares de ensino serão reembolsados pelo poder público no equivalente às anuidades de alunos matriculados e isentos do pagamento”.

²³ Autodenominado de Centro Democrático, reunia 290 deputados, provenientes do PMDB (quase metade da bancada), do PFL, do PDS, do PTB, do PL, do PDC e mesmo alguns poucos do PDT. (REIS FILHO: 2014, 159). Estas forças se articularam e conseguiram reverter a metodologia dos trabalhos,

remanescentes dos militares da ditadura civil-militar, conseguiu-se mesmo assim garantir a educação como direito social, um avanço se comparado a Constituição biônica de 1967 outorgada por Castelo Branco. Para o êxito, Florestan recorria à tribuna, a produção de emendas²⁴, às alianças com aliados nos bastidores do Congresso, inclusive com simpatizantes da causa da escola pública em outros Partidos e aos novos dispositivos de democracia participativa como emendas de iniciativa popular²⁵. O fato é que todo aquele consenso firmado entre as décadas de 30 e que foram ganhando corpo nas décadas de 70 e 80 foi absorvido quase que na íntegra no texto constitucional²⁶, muito fruto daquelas contribuições de Revistas e Instituições que ficaram consubstanciadas no que fora elaborado na Carta de Goiânia em 1986 na CBE (Confederação Brasileira de Educação). O próprio artigo 6 da Carta resume isto:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição²⁷.

Como normalmente ocorre, a cada mudança e momento histórico recorre-se a iguais necessidades de mudanças, também, nas leis infraconstitucionais de modo a refletir os anseios e novos tempos da sociedade. Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, viu-se, portanto, a necessidade de sanear os projetos e as diretrizes da educação de qualquer entulho autoritário da ditadura civil-militar, ao passo que também, com a queda do Muro de Berlim e do socialismo real da URSS tinha-se no contexto de mundo a hegemonia das políticas neoliberais. E a Lei de Diretrizes Básicas da Educação que começou na

queriam discutir mais a fundo projetos de iniciativa popular e as teses nacional-estatistas. Eles se preocupavam sobretudo com direitos trabalhistas, reforma agrária e organização do sistema financeiro. Inclusive, conseguiram a renúncia do então líder da maioria, o Deputado Mário Covas, que era da ala mais progressista do PMDB. Esta e outras disputas levaram a cisão e saída do grupo mais progressista do então PMDB e a fundação do PSDB. (REIS FILHO, 2014, p. 160).

²⁴ Foi um dos constituintes da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação que mais emendou o texto. Foram diversas emendas conforme relatório no sítio da Câmara. "FLORESTAN FERNANDES - 18, 20 a 25, 27 a 38, 788 a 790. FLORESTAN FERNANDESE OUTROS -19". Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-201.pdf>. Pág.002. acesso em 27 de outubro de 2019.

²⁵ Apresentaram-se milhares de emendas: 20.791, das quais 122 de iniciativa popular que eram encaminhadas por um determinado conjunto de cidadãos e de entidades de representação reunindo cerca de 12 milhões de assinaturas. (REIS FILHO: 2014, 157).

²⁶ Embora tenha sido desvirtuado no texto da LDB de 1996.

²⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Comissão daquele Congresso Constituinte teve um Grupo de Trabalho presidido pelo Deputado Florestan Fernandes, e como relator Jorge Hage do PMDB-BA. Porém, a mesma só foi de fato aprovada no Governo Fernando Henrique em 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Não foi tão diferente das disputas da primeira lei de Diretrizes de 1961²⁸. Esta também perdurou de 1988 a 1996²⁹, isto é, 8 anos entre idas e vindas da Comissão de Educação ao Plenário, e só foi aprovada usando-se do mesmo expediente, um projeto substitutivo capitaneado pelo então Senador Darcy Ribeiro³⁰.

A lei fica então estabelecida:

A educação básica foi dividida em três níveis de escolarização: a educação infantil – a primeira etapa do processo de escolarização, oferecida nas creches (para crianças de até três anos de idade) e nas pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos), o ensino fundamental – que corresponde à segunda etapa e terá duração mínima de oito anos sendo obrigatória e gratuita nas escolas públicas; ensino médio – etapa final da educação básica que terá duração mínima de três anos (NETO, 2015, p. 216).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 constituiu-se em um marco fundamental para a compreensão da reforma implementada pelo Ministério da Educação no ensino médio brasileiro. A principal peculiaridade é a separação da educação profissional do ensino regular (NETO, 2015, p. 218).

²⁸ Lei foi encaminhada ao Congresso em 1948 pelo Governo Dutra e só aprovada através de um projeto substitutivo do então Deputado Carlos Lacerda (UDN) pelo antigo Estado da Guanabara. A tônica do projeto era a defesa de uma maior expansão das escolas particulares, justificada pela 'liberdade de ensino'. Diz Lacerda "*Parece que o grande temor é que haja mais escolas no Brasil. Parece que o que apavora o Ministério é que se multipliquem as escolas, é que se retome a velha tradição brasileira, pela qual o mestre-escola se improvisava na sua comuna, na sua cidade, no seu povoado, e reunindo à sua volta a fome de saber das crianças e o desejo de saciá-la dos pais, criava a pequena escola particular, que ia até onde nunca chegou a escola pública.*" (LACERDA: 1982, 719).

²⁹ Lei começou a ser tramitada na Câmara Federal como Lei 1.258-A/88.

³⁰ Isto dá a tônica das disputas e tensões em jogo dos rumos da educação do país. Terminado os trabalhos em junho de 1990, o texto foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, porém, ele foi transformado em substitutivo pelo relator que deu nome ao mesmo, substitutivo Jorge Hage, dando prosseguimento na tramitação pela Casa. É bem certo que o mesmo foi desfigurado tanto na forma (quantidade de capítulos, artigos) quanto no conteúdo que foi elaborado com a contribuição de inúmeros e renomados educadores, entre eles, o educador Demerval Saviani.

O fato é que o substitutivo Jorge Hage aprovado em 1990 na Comissão de Justiça, vai à discussão no plenário da Câmara, porém retorna às comissões. Neste interim, em maio de 1992 entra em discussão na Comissão de Educação do Senado o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, no entanto, é provisoriamente arquivado na Comissão de Educação do Senado. Após a aprovação do projeto fruto dos trabalhos da comissão da LDB vindo da Câmara (Lei 1.258-A/88) ele tramita no Senado como projeto de lei complementar tendo como relator o senador Cid Saboia, e é aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994, sendo chamado de substitutivo nº 250. Porém, em seguida, o mesmo foi considerado inconstitucional pela Casa, sobretudo pela contribuição do então senador Darcy Ribeiro, onde é aprovado o substitutivo Darcy Ribeiro no plenário do Senado em fevereiro de 1996.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 vem no bojo da hegemonia da ideologia neoliberal, no Governo Fernando Henrique Cardoso, e a despeito de haver alguns avanços em sua estrutura formal de lei, ocorre na prática um descolamento, como observa Neto:

Observa-se, desse modo, que as propostas governamentais inspirada no modelo educacional neoliberal visam impor rigorosas exigências ao sistema público de ensino, sem, no entanto, realizar os investimentos necessários para que o mesmo possa responder à altura a tais cobranças. Já em relação ao ensino privado, ao invés de impor as mesmas regulamentações e exigências, deixa-o com total autonomia para se gerenciar, sem nenhum tipo de fiscalização mais rigorosa, e, ainda realiza altos investimentos, por meio de subvenções e concessão de bolsas de estudos (NETO, 2015, p. 215). Portanto, as propostas governamentais pretendem com isso evidenciar as carências das instituições de ensino público e inculcar na opinião pública a necessidade de privatização das mesmas pela sua inoperância e pelas despesas geradas com sua manutenção (NETO, 2015, p. 215).

Em síntese, o que podemos concluir é que de fato, embora com vitórias na temática Educação, a despeito da maioria centrista e conservadora, se não houve grandes avanços no texto constitucional, tão logo aprovada a Constituição cidadã houve a discussão da LDBEN em que por manobras regimentais do projeto elaborado por Demerval Saviani e apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PMDB), foi aprovado um substitutivo que alargou a interpretação da letra da lei. Pois, para a LDB que tramitava quase que simultaneamente no Congresso, o alargamento do tempo em que o projeto foi deliberadamente retardado, e devido a nova correlação de forças na década de 90, principalmente com ascenso das políticas neoliberais no Governo Fernando Henrique, houve um revés no que se refere à deturpação daquele consenso da carta de Goiânia.

Como observa as pesquisadoras Shiroma, Moraes e Evangelista, notou-se que conceitos caros àquele consenso foram manipulados e rearticulados a uma nova matriz de entendimento, onde,

Em suma, o consenso construído nos anos 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos 1990. Apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível resignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcertação da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.” (SHIROMA; MORAES, 2011, p. 44)

Era a cultura educacional, agora, na contracorrente e seguindo os rumos da ideologia neoliberal. Se a Constituição de 1988 a despeito das forças conservadoras e de seus malogros, ainda assim, conseguiu vitórias importantes para a rede de proteção social e para a educação nos termos de um Estado de bem-estar social em plena hegemonia neoliberal em todo o mundo, por sua vez, a LDB de 1996 não conseguiu o mesmo êxito. Enfim, não por acaso, um país que teima em acertar as contas com seu passado.

Conclusão: *alguns apontamentos não acabados.*

Dessa forma, pretendemos mostrar na conclusão quanto ao tema geral deste ensaio-síntese, qual seja o de apontar que o conservadorismo brasileiro não é episódico, que detém uma historicidade a exigir mais aprofundamento e análise acerca do seu estranhamento na sociedade brasileira como um todo, e que, por conseguinte, considerando o caráter estrutural do conservadorismo, a resistência da sociedade, especialmente dos docentes e dos trabalhadores da educação engajados na luta contra os ataques de organizações de ultradireita, que aqui entendemos como porta-vozes das correntes conservadoras, deve se orientar também pelo tensionamento do sistema capital, devido a, como se sabe, ao seu alinhamento com as ideias liberais na economia, temática essa que aqui, diferente da tese, como não pudemos aprofundar. Mas, entendemos, nesse sentido, que os conglomerados educacionais financeiros-rentistas como Lemann, Ayrton Senna, Abril, Pitágoras/Kroton/Cogma, dentre outros, são os principais ideólogos do sistema capital na educação.

Nacionalmente, na periferia em que vivemos, e pelo arco histórico mencionado, não é de se surpreender que esses atores aqui mencionados como os conglomerados educacionais privados Pitágoras/ Kroton/Cogma, Estácio e Anhanguera, disputam o alcance de suas ações incrementados pelas políticas de financiamento estudantil FIES³¹, mas, nos cabe ponderar, não somente penetram no ensino superior, mas, também no ensino básico, inclusive em colégios de metodologia construtivista, como

³¹ “Em 2015, o Fies representou 70,5% da receita líquida da graduação presencial do grupo Kroton, o que equivale a aproximadamente R\$ 4,2 bilhões. O grupo Estácio obteve 55,17% de sua receita líquida com o FIES. No grupo Ser Educacional, o FIES representou 46,4% do rendimento líquido, e no grupo Anima, 45,2%.” (CHAVES, 2019, p. 71)

a aquisição do Colégio Parque³² e as aquisições do Grupo Estácio³³, mostrando como que na visão dos empresários e financistas, a educação é um modelo de negócio altamente rentável. Lado a lado, outros conglomerados financeiros como Lemann, Ayrton Sena, Abril etc. disputam o dinheiro público municipal, estadual e federal oferecendo serviços e produtos pedagógicos, além de auditorias dentre outras mercadorias de fusões e aquisições assim como a valorização de papéis no mercado de capitais. Como já notado aqui, o crescimento exponencial do mercado educacional para esses grupos ocorreu ao longo dos 21 anos (1995-2016) de governos compartilhados por partidos alinhados à direita, à esquerda e ao centro. Em conjunto, como reflexo do dualismo estrutural próprio das raízes conservadoras das elites brasileiras, esses grupos obtiveram uma reserva de mercado com centenas de milhares de matrículas financiadas com recursos públicos, inflando os seus ganhos em prejuízo do investimento na educação pública.

A eles associados direta e indiretamente se encontram, também, não por acaso, grupos militantes de força política, como o famigerado Movimento Escola Sem Partido³⁴ (MESP), uma espécie de organização *tabaréu*, que aqui por motivos citados, não teremos como adentrar. Portanto, conclusivamente, o entendimento que resulta é a de que a disputa ideológica no campo educacional no Brasil, deve ter como prioridade política, estratégica e tática, a atuação no plano macro contra às barbáries da crise estrutural³⁵, sem dispensar, evidentemente, as lutas do cotidiano, *do ordinário*.

Nosso objetivo evidente foi identificar as manifestações educativas que criariam as raízes da nossa conhecidamente precária *cultura educacional*, não sendo,

³² Nos referimos à venda de 5% da instituição para a Bahema Educação, ligada ao fundo de investimento homônimo. A transação, que envolveu 7,8 milhões de reais.

Detalhes em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/polemica-na-escola-parque/>

³³O Grupo Estácio inicia em 2018 às suas operações no ensino médio profissionalizante.

Detalhes: <https://oglobo.globo.com/economia/estacio-abre-escolas-de-ensino-medio-com-curso-profissionalizante-21998344>

³⁴ Para a nossa surpresa, às vésperas da versão final deste tese, no dia 22 de agosto de 2020, Miguel Nagib veicula no sítio oficial do movimento que está se desligando da liderança do mesmo. Que “jogou à toalha” como o mesmo disse em entrevista à Rádio gaúcha Guaíba e que está no ‘home’ do sítio oficial do MESP. No entanto, cabe monitorar se isso é uma tática, uma vez que o próprio Nagib afirma que qualquer ‘cidadão’ está à vontade para dar continuidade ao movimento. Aliás, o próprio sítio do MESP, não foi desativado. Então, nos cabe cautela antes de afirmar algo com assertividade. Além disso, por todo o protagonismo que teve o MESP desde 2004, de qualquer forma, não foi meramente um movimento pontual como desenvolvido na referida tese.

³⁵ A divulgação em 22 de agosto de 2020 no sítio oficial às vésperas da conclusão deste trabalho, por parte do coordenador do movimento Escola sem Partido de que está deixando a liderança do mesmo, é sinal da luta e da organização da sociedade, dos docentes e dos trabalhadores da Educação (onde o “Escola sem Mordaça” é a mais exemplar evidência), assim como da classe política progressista.

portanto, nossa intenção reescrever nem tampouco sequer interpretar a história da educação no Brasil. O ponto principal de interesse no presente ensaio se prende à problemática *dualidade estrutural* da educação entre nós, fator, ao nosso ver, inerente ao conservadorismo brasileiro, de resto determinante do tipo de *cultura educacional* excludente que carregamos como legado histórico e como desafio a ser superado, e que, sem margem à dúvida, esta precariedade foi inscrita dentro de um caráter de classe, de modo a servir ao projeto das elites e das classes intermediárias em detrimento do subalterno e dos populares. A educação desde então foi sempre encarada como arena de disputas e da luta de classes. Uma marca do passado à qual o país não consegue, mesmo em seu presente, deixar para trás.

Referências

- ALBUQUERQUE, M. M. *Pequena história da formação social brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- BALEIRO, A. Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012. 103 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 2).
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- CERQUEIRA, G. *A Questão Social no Brasil*. Crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.
- COUTINHO, C. N. *Cultura e Sociedade no Brasil*. Belo Horizonte. Oficina de Livros, 1990.
- CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2ª edição São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. 2005.
- DANTAS, D. F. *Ideologia e Cultura Educacional. Estudo crítico sobre o conservadorismo em educação no Brasil*. In PPG Educação-UFF. 2020.
- FAUSTO, B. *A revolução de 30*. História e Historiografia. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. *História Geral da Civilização Brasileira*. Sociedade e Política (1930 - 1964). Tomo III – O Brasil Republicano. Volume 10. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 8ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 2006.
- _____. *A Gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. In FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GRAMSCI, A.. *Cadernos do Cárcere: Maquiavel e Notas sobre o Estado e a Política*. Vol. 3. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012).

LACERDA, C. Discursos Parlamentares – Coleção Brasil – século 20. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013. Tradução: Nélío Schneider.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

Existe uma Filosofia da Educação Brasileira. In TRIGUEIRO, D. M. *Filosofia da Educação Brasileira*. 3ª edição. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**. 1987.

NETO, S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Salta, 2015.

NOSELLA, P. *A escola em Gramsci*. Livro eletrônico. São Paulo. Cortez, 2017.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. 1ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

REIS FILHO, D. A. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, R. R.. “Formação humana e ideias de liberdade”. In *Ex Libris*. Revista del Departamento de Letras. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2014, pp. 49-65. www.letras.filo.uba.ar/exlibris

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes 2017.

SHIROMA, E. Oto; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4ª edição Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SODRÉ, N. W. *Síntese de história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2011.

Outras fontes

Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-201.pdf>. acesso em 27 de outubro de 2019.

Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de outubro de 2019.

Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em 16 de abril de 2019

Disponível http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf Acesso 15 de abril de 2019

_____ : Acesso em 02 de março de 2019.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf.

Disponível <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 29 de abril de 2019.

Disponível <http://vejario.abril.com.br/cidade/polemica-na-escola-parque/> acesso em 12 de setembro de 2020.

Disponível <https://oglobo.globo.com/economia/estacio-abre-escolas-de-ensino-medio-com-curso-profissionalizante-21998344> acesso em 12 de setembro de 2020.