

LÍNGUA LATINA: PRESENÇA E AUSÊNCIA DAS HUMANIDADES EM ANOS DE CHUMBO E DE SONHOS¹

Clemilton Pereira dos Santos*

RESUMO

Nosso trabalho destina-se a conhecer, mediante levantamento da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, dentre os anos de 1920 a 1970, as estratégias de “colonialidade do ser e do saber” norte-americana implícitas nas diversas reformas e deliberações educacionais e de que forma tais ações contribuíram para construção do imaginário cultural. Defendemos a ideia de que a passagem de nossa origem latino-europeia para latino-americana determina nossa identidade cultural a qual se configura hoje mais americana que latina em relação aos costumes e ao conhecimento acerca das raízes culturais tão imprescindíveis à nossa formação humanitária e cidadã em tempos de identidade partilhada.

PALAVRAS-CHAVE

História da língua portuguesa, colonialidade, humanidades, identidade cultural latina

ABSTRACT

Our work is meant to, through the history of Portuguese language teaching in Brazil, from the years 1920-1970, the strategies of "coloniality of being and knowing" American implicit in the various reforms and educational deliberations and so that these actions contributed to the construction of the cultural imagination. We defend the idea that the passage of our Latin-European origin for Latin American determines our cultural identity which is configured now more American than Latin in relation to customs and knowledge about the cultural roots so vital to our humanitarian training and citizen in shared identity times.

KEYWORDS

History of the portuguese language, coloniality, humanities, latin cultural identity

Um pouco de história...

Ao desenvolvermos um recorte na História da educação no Brasil dos anos 20 até os anos 70 do século XX, perceberemos momentos de crescimento, debates e incentivos a uma educação libertadora e momentos de repressão, tendo em vista que tivemos, nesse meio século de história, períodos de autoritarismo ditatorial da Era Vargas, grandes entradas de capital estrangeiro, oriundos de empréstimos que ocasionaram o famoso ‘Milagre Econômico’ até a intervenção militar de 1964 a 1985.

Começamos nossas discussões pela Associação Brasileira de Educação. Criada em 1924, a (ABE) segundo Cynthia Greive Veiga, tinha por objetivo desenvolver debates acerca de problemáticas ligadas à educação brasileira, adotando princípios da escola nova em voga nos Estados Unidos e na Europa.

Com tais objetivos em vista, a (ABE) promove diversas conferências a fim de debater temáticas em torno da gratuidade, da obrigatoriedade, da laicidade do ensino

¹ O presente artigo é parte do trabalho de doutoramento em desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

* Aluno do curso de Doutorado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie e professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Jardim.

básico, o que gera grandes discussões, principalmente porque a educação, no Brasil, ao ser pensada enquanto um direito de todos e um dever do Estado, esbarra no modelo de organização política norte-americana, a qual visava a reformulação educacional a partir dos moldes tayloristas de divisão da educação entre um ensino ofertado para aqueles que deveriam pensar e ser bem pagos, pertencentes às elites, e uma educação ofertada para aqueles que precisavam executar tarefas e serem mal pagos.

O período final da 1ª república está tão marcado pela influência imperialista dos Estados Unidos que a nação brasileira denominava-se de República dos Estados Unidos do Brasil, seguindo os moldes da Constituição de 1891. Também convém ressaltar que a influência norte-americana e o ideal de colonialidade do ser e do saber, citada por Mignolo (2005), que se sustenta em uma estrutura “lógica de domínio” ideológico subjacente às mais diversas ações também é defendida nas teses de Veiga ao apresentar o fato de que, na escola republicana, havia alguns grupos que defendiam a higienização e a eugenia tentando criar a “verdade” de que o mal, a degeneração do brasileiro estava na mistura de raças, na mestiçagem havendo ao ver dos adeptos de tal sistema, necessidade de um branqueamento da população.

Esse processo de dominação das elites em relação aos mais pobres deu-se junto à Educação, por meio de ações racistas, diante da situação financeira e da cor da pele, uma vez que a escola republicana procurou “incutir novos hábitos à sociedade, pois a população mestiça e pobre causava certa anormalidade social, ou seja, a situação social determinava uma situação moral degenerada” (VEIGA, 2007: 260). Esses preceitos estabelecidos pelas elites levaram os professores a exigir fichas sanitárias em que deveriam conter informações fisiológicas dos alunos, havendo a introdução da Educação Física e do Canto orfeônico com o fito de moldar e adequar o corpo e a mente das crianças brasileiras em parâmetros dos costumes brancos.

Segundo Veiga (2007: 265),

O discurso republicano aprimorou os preconceitos raciais por meio da ciência [...] num processo de desqualificação social da população escolar negra e mestiça. A tentativa de introduzir na escola um procedimento de homogeneização cultural que se faz a custa da negação dos valores étnicos e da cultura de grande parte da população brasileira.

Uma tentativa de moldar, por via do ensino, a mente das populações menos favorecidas em relação à inferioridade e à submissão, como se ao pobre não houvesse outro caminho exceto o ofício menos valorizado, o que o impossibilitava de pensar na ascensão social, permanecendo submisso às vontades das elites dominantes.

Em 1930, após criação do Ministério da Educação, o então ministro Francisco Campos procura organizar o ensino secundário apresentando indícios de uma educação voltada para a inserção dos sujeitos, embasados na realidade do seu tempo, ao mercado de trabalho. Nessa proposição, a educação deveria ser capaz de

formar o homem para desenvolver atividades em todos os grandes setores da atividade nacional possibilitando a potencialização de “um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilite a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras. (CAMPOS, *apud*, ROMANELLI, 1986: 135)

Mesmo diante da necessidade de uma educação que estivesse em sintonia com o desenvolvimento, a reforma Francisco Campos não resolveu a estrangulação existente entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, também de nível médio, pois os cursos profissionalizantes, ensino comercial, não tinham nenhuma relação com o secundário, dito normal, pois para acesso à universidade era preciso cursar o propedêutico, complementar, porém, aos menos privilegiados, as exigências eram gigantes e os conteúdos dos exames de admissão aos cursos propedêuticos e de auxiliar de comércio cobravam conteúdos que não tinham sido ofertados durante a escola básica.

Nas palavras de Maria Tétis Nunes (s/n) *apud* Romanelli (1986: 136), tínhamos um curso de conhecimentos gerais com um caráter tão enciclopédico que o tornava elitista, tendo em vista que, embora boa parte da população brasileira fosse analfabeta, os exames para admissão adotados para o acesso ao ensino complementar eram muito rigorosos configurando-se em um cenário de 50 % de reprovação ao término de cada 05 anos.

Mesmo diante do Manifesto dos Pioneiros que emerge em 1934, pondo em pauta questões de ampliação da oferta de uma educação pública para todos, os ideais de renovação, para imputar algumas modificações, precisou passar por concessões e oscilações de privilégios os quais abrangeram ora a velha oligarquia, ora a burguesia em ascensão, funcionando como meio de conferir maior prestígio às classes mais favorecidas, desenvolvendo pouca mobilidade social aos menos privilegiados e necessitados da educação.

Nos anos 30, por meio do golpe de estado e da publicação da Carta ditatorial, Getúlio Vargas, em 1937, institui censura à mídia, pena de morte aos denominados conspiradores e introduz algumas modificações no tocante à educação que de direito de todos passa a ser seletiva, a começar pela obrigatoriedade do ensino por parte do poder público o qual passa a atuar caso as instituições particulares não atendessem. O que as

escolas particulares não conseguissem abranger seria assumido pela União, Estados e municípios. Conforme a carta constitucional de 1937 haveria um ensino pré-vocacional e profissional voltado para as classes menos favorecidas e um ensino voltado às elites.

Para alguns educadores vinculados ao estado novo trata-se de um avanço democrático, na medida em que o Estado se dispõe a dar assistência aos mais carentes entre a população; para outros o mesmo preceito é discriminatório e antidemocrático, pois pressupõe a existência de dois tipos de educação: a destinada às elites – ensino secundário e superior – e a reservada aos pobres ou às classes menos favorecidas – o ensino primário e o profissional –, representando uma volta aos padrões do Império(PILETTI; PILETTI, 2012: 185)

Tal processo pode ser considerado um retrocesso educacional. A população carente apenas tinha acesso ao ensino primário, pois, o direito de acesso ao ensino superior pertencia às elites, denominadas de ‘individualidades condutoras’. Segundo Piletti, Piletti (2012: 186), o ensino primário articulava-se com cursos voltados ao artesanato ou aprendizado industrial e agrícola tendo assim um caráter pré-vocacional às classes menos favorecidas. Ora o cidadão pertencente a uma família pobre poderia cursar o primário, o complementar ou até o técnico profissional, mas dificilmente poderia ingressar no ensino superior, pois possivelmente não atenderia às exigências peculiares à matrícula.

O curso secundário, conforme Lei orgânica do Ensino Secundário, decreto lei 4244, promulgado em 9 de abril de 1942 seria desenvolvido em 7 (sete) anos. Os 04 (quatro) primeiros eram compostos de uma formação geral, o qual denominavam de curso ginásial, também frequentado pelo povo, filhos dos trabalhadores, de origem pobre. Sucedendo a esses quatro primeiros anos, há o curso colegial com duração de 03 (três) anos. Para acesso ao colegial, a criança precisava passar por um rigoroso e quase intransponível processo de avaliação, o que impossibilitava as camadas mais pobres terem acesso ao ensino colegial, o qual podia ser o clássico ou o científico, pois o que se estudava no colegial e se exigia nos exames admissionais tinha um “caráter enciclopédico e os programas impossibilitavam o ingresso das populações menos favorecidas, que nem sequer eram atingidas pela educação primária” (ROMANELLI: 136). Diante dessa impossibilidade de acesso por parte dos menos favorecidos, frequentemente cursavam o colegial as crianças pertencentes à aristocracia com intuito de se preparar para ingresso no ensino superior.

O ensino secundário tinha uma formação humanística, nacionalista, patriótica e um tanto fascista conforme salienta Romanelli, que, em alusão a Maria Tetis Nunes, destaca o pronunciamento do então ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de

Getúlio Vargas, o qual menciona “o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura global e, bem assim, de neles (elites) acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” Romanelli, (1986: 156) voltada às elites.

Além das disciplinas comuns aos dois cursos, clássico e científico, dentre elas (Português, nas quatro primeiras séries, Espanhol, nas duas primeiras séries, História Geral, nas duas primeiras séries, História do Brasil, na terceira série, Geografia Geral e Geografia do Brasil), no Clássico, segundo Romanelli, estudava-se Latim, nas três séries, Filosofia, na terceira série, além das disciplinas de Grego, Francês e Inglês que eram optativas.

No Científico, ofertavam-se Filosofia, História Natural, Física, Química e Desenho, oportunizando ao estudante do ensino secundário o acesso a 07 (sete) anos de latim, 04(quatro) anos de História Geral, 03 (três) anos de História do Brasil, um ano de Filosofia além dos estudos das línguas neolatinas (espanhol, francês) e do grego.

Na Era Vargas, a partir do que nos menciona Piletti, Piletti (2012), no Brasil, tivemos simultaneamente uma crescente oferta de disciplinas da área das humanidades, a exemplo da língua latina que passou a ser ofertada nas quatro séries do ensino ginasial e uma classificação social das pessoas reforçada pela divisão do ensino secundário em científico e profissionalizante, pois aqueles que estivessem matriculados em um curso profissionalizante voltado para o aprimorar de atividades específicas e proporcionar produtividade e lucro ao terminarem tal curso não poderiam dar continuidade a seus estudos ao ingressar no ensino superior sem antes passar pelo colegial científico ou clássico.

Conforme Romanelli, os candidatos ao curso de Direito estudavam mais Sociologia e Latim, porém não havia claramente assegurado nos autos da lei o recurso financeiro por parte da união para manter o ensino público o que privilegiava a iniciativa privada, a fim de manter o poder nas mãos de poucos, impossibilitando ampliação de horizontes culturais e progresso social, o que pode ser verificado pelo conteúdo do artigo 95

Art. 95 A união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de

- a) Subvenção de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) Financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e particulares para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor.

Percebe-se nesse período uma valorização do ensino profissionalizante e uma má distribuição instrucional ampliando mais a desigualdade entre as camadas da sociedade.

Dentre os anos de 1945 a 1964, houve alguma liberdade referente ao voto direto e a manifestações por parte de movimentos sociais, porém alguns partidos políticos, a exemplo do partido comunista foram alçados à ilegalidade.

A democracia era limitada e havia grande desigualdade na distribuição de renda. Mesmo diante desses problemas, essas duas décadas, conforme Piletti, Piletti (2012), podem ser consideradas, se comparadas com os períodos do Estado Novo e o regime militar, épocas “democráticas” tendo em vista as intensas lutas desenvolvidas com fins à ampliação de acesso à educação, bem como a promulgação da nossa primeira lei das diretrizes e bases da educação, a LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Dentre os primeiros anos da Era Vargas, e os governos de Juscelino Kubitschek a João Goulart, no Brasil, temos as retomadas de alguns princípios que estavam presentes na constituição de 1934 e que foram alterados pela carta de 1937, por ocasião do golpe de Estado e a constituição de 1946 que busca congregar ideais liberais e conservadores. Dentre eles, a garantia do direito de todos à educação, a articulação e equivalência entre ensino técnico-profissional e ensino secundário e a mais polêmica de todas as decisões: a responsabilidade do estado na gestão e fornecimento de recursos para o ensino básico, cujo estado se responsabilizava enquanto mantenedor do ensino público, oportunizando também a possibilidade de atuação da iniciativa privada.

Convém salientar que estes dois tópicos (gestão e manutenção financeira da educação por parte do Estado) foram princípios determinantes de debates que ocorreram no Congresso nacional por 13 anos, sendo a LDB 4.024 de 1948, apenas aprovada em 20 de dezembro de 1961.

Quanto à articulação e equivalência do ensino secundário profissionalizante que nas palavras de Piletti, Piletti (2012: 194) era “Marginalizado enquanto via de acesso ao ensino superior”, o ensino técnico-profissional, em 1950 fora mencionado enquanto “equivalente ao secundário desde que o candidato prestasse prova/exames de admissão ao ginásial e colegial” a partir do artigo 1º da lei 1076 de março de 1950 *apud* Piletti, Piletti (2012: 194)

Em 1961, com a LDB o ensino médio passa a incluir o ginásial, colegial, técnico. “Qualquer ramo do 1º ciclo passou a dar direito à matrícula em qualquer modalidade do 2º ciclo concluído – secundário, técnico ou normal – passou a permitir o ingresso no ensino superior” (PILETTI, PILETTI 2012: 194)

Curioso é verificar que mesmo diante dessas conquistas, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 não menciona, em seus fins específicos, o papel do ensino médio para a formação da cidadania e a preparação para o nível superior, o qual se refere diretamente à formação de profissionais para a pesquisa e o desenvolvimento da ciência, não ressaltando a formação humana para a cidadania.

Com a aprovação da LDB, temos alguns avanços, a exemplo da abertura de novas vagas para o ensino secundário público e a maleabilidade dos currículos educacionais o que propiciava a cada região a liberdade de optar dentre uma gama de disciplinas.

Mesmo frente aos mais diversos impasses e passos importantes para o avanço educacional, ainda tínhamos no Brasil, em 1950, um contingente de pessoas, cerca de 50% da população na faixa etária dos 15 anos ou mais, analfabeta, o que desencadeia um grande movimento pela educação popular adotado nas mais diversas instâncias sociais.

Toda a movimentação cooperada, por parte dos mais diversos setores, visavam, segundo Piletti e Piletti dirimir os índices de analfabetismo, por intermédio do uso do sistema Paulo Freire de alfabetização, o que acaba não ocorrendo tendo em vista tomada do poder por parte dos militares em abril de 1964.

De 1956 a 1961, o governo de Juscelino Kubitschek, objetivando investir nos setores de energia, transportes, indústria, alimentação e educação, contrai diversos empréstimos do governo norte-americano e de países europeus e adota o lema dos 50 anos de crescimento em 05.

Nesse período, denominado de milagre econômico, o Brasil consegue alcançar algum índice de crescimento industrial, agrícola, o que favorece as classes média e alta. No entanto, o milagre econômico dá sinais de fragilidade e o Brasil entra em crise por não conseguir pagar uma dívida externa que ultrapassava os 100 bilhões de dólares, o que desencadeia, ao final do mandato do presidente Juscelino Kubitschek, a demissão do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico do Brasil, Roberto Campos, acusado de submissão e entreguismo ao capital estrangeiro e norte-americano.

Conforme Jélvez (2012) com a saída de J.K, em 1961, Jânio Quadros assume a presidência do Brasil e em meio à alta da inflação, apresenta propostas para contê-la, no entanto, não obtém êxito. Temos um período de recessão e descontentamento por parte principalmente da classe média e dos desempregados.

Algumas ações de Jânio Quadros e João Goulart, a exemplo das condecorações de Jânio Quadros a Che Guevara e a astronauta soviético, bem como a visita diplomática que João Goulart fizera à China causavam agitações no meio político brasileiro,

desagradando a igreja, os políticos conservadores, e os militares que, em plena guerra fria e corrida anticomunista, reivindicaram o governo.

Jango, como era conhecido, aplica o aumento de impostos às camadas mais ricas da sociedade desagradando a classe média que, com o apoio do exército e da indústria internacional, aplicam o golpe militar de 1964 contra Jango.

Em 31 de março de 1964, o general Olímpio de Mourão Filho comandou os tanques do exército de Minas Gerais rumo ao Rio de Janeiro, onde se encontrava o presidente João Goulart. Os governos de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro apoiaram os militares que decretaram intervenção militar. Em 48 horas, todas as unidades militares do Brasil aderiram ao golpe militar. (JELVEZ, 2012: 116)

Na qualidade de líder da intervenção militar, Marechal Castelo Branco assume o comando do Brasil durante o regime militar e promove diversas ações de repressão dentre as quais elencamos o ato de cancelar o voto direto, de conferir poderes ao legislativo para escolher seus governadores e prefeitos das capitais. Exige o fechamento dos partidos políticos, dos quais restaram apenas a ARENA (aliados do governo militar) e MDB (partidos de esquerda e centro-esquerda em oposição ao governo, cujos membros foram perseguidos durante os anos de ditadura).

Representando, segundo Castro,² alguns setores da sociedade, a exemplo de “grande parte do empresariado, da imprensa, dos proprietários rurais, da Igreja católica, e de vários governadores de estados”, o Comando Supremo, tinha por “um dos objetivos desarticular todas as organizações sociais que pensassem no desenvolvimento das camadas menos favorecidas, interditando o processo de democratização que vinha sendo ampliado” Jélvez (2012: 127)

Os “golpistas” para manter o regime instituíram a censura, a intervenção militar para com os movimentos camponeses, políticos, militares, cassando e humilhando lideranças políticas de seus opositores, sociais e militares dos governos anteriores (Incêndio a sede da UNE, repressão à imprensa, tortura) todos atos legitimados por intermédio dos Atos institucionais baixados, os quais conferiam cada vez mais poderes ao executivo, tornando os outros poderes apenas carimbadores das ações determinadas pelo militarismo.

Segundo Berger, “o sistema educacional brasileiro se caracteriza como uma sequência fracionada de propostas e tentativas de reforma” (1976: 155). Tal comentário

² O golpe de 1964 e a instauração do regime militar. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil- CPDOC/FGV. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em 16 de abril de 2015

de Berger se faz pertinente tendo em vista as mais diversas modificações propostas ao sistema educacional brasileiro no século XX, movidas pelas tentativas das elites em manter seus privilégios em detrimento da ausência de direitos do povo marginalizado.

É visível, no decorrer dos anos, que antecedem ao regime militar da década de 60, a constante presença de agitações em prol da construção e aprovação de diretrizes nacionais da educação, envolvendo não apenas o Congresso Nacional, mas todo o povo brasileiro, mediante participação dos movimentos sociais. Toda esta agitação em torno da melhoria da educação gera as mais diversas promessas por parte dos políticos no tocante à abertura de escolas em diversos cantos do país.

Conforme Romanelli (1986) e Jélvez (2012), nesse cenário de repressão, o Ministério da Educação “reorganiza o sistema educacional brasileiro” mediante assinatura de convênios chamados Acordos MEC- *United States Agency for International Development* - USAID, que entre outras falas passou a ser conhecido por aliança para o progresso e buscou trazer para o Brasil técnicos norte-americanos com o objetivo de assessorar e treinar professores e agricultores para o exercício de atividades. Dentre os acordos, temos os seguintes:

Acordo para o aperfeiçoamento do ensino primário (durante dois anos) assinado em 26 de junho de 1964;

Acordo MEC/CONTAP/USAID - treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos, assinado em 31 de julho de 1965 para o planejamento do ensino médio;

Este acordo também previa reformular as faculdades de filosofia no Brasil.

Acordo Mec/INEP/Contap/Usaid, de 30 de junho de 1966, com objetivo de contratar assessoria norte-americana para treinamento a técnicos e professores brasileiros com vistas a desenvolver entrosamento entre ensino primário, secundário e superior.

Acordo MEC/Usaid de 30 de junho de 1966 assessoria técnica para modernização da administração universitária

Acordo Mec/Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL)/Usaid com fins a publicação técnica, científica e educacional de 51 milhões de livros nas escolas, no prazo de 3 anos a começar por 1967. Os técnicos tinham todo o controle sobre a produção dos livros – desde os detalhes técnicos de fabricação, ilustração, editoração, distribuição e orientação quanto a compra de direitos autorais de editores norte-americanos. (JELVEZ, 2012: 130 – 131)

Esses acordos denotam uma colonialidade do saber, pois o sistema educacional brasileiro,

a partir de 1964 fora totalmente formatado em questões conceituais, metodológicas e administrativas das tecnologias educacionais , a partir dos moldes norte-americanos [...]Vale dizer que o ensino primário, secundário, universitário, técnico e agrícola foram editados e formatados pelas tecnologias educacionais norte-americanas e aplicadas por seus técnicos, assim como ocorreu a colaboração, a elaboração e a distribuição de livros didáticos. Estes

vinham com seus respectivos procedimentos tais como estudo dirigido, reforços de aprendizagem, preenchimento de lacunas, relação entre colunas com informações fragmentadas etc. JÉLVEZ, 2012: 131)

O episódio da expulsão de Paulo Freire, do Brasil, representou este momento de exclusão de qualquer método ou procedimento didático profícuo, que propiciasse nos bancos escolares um estímulo à reflexão crítica e à produção de conhecimento a partir de um estudo e reconhecimento da realidade brasileira.

No intuito de barrar qualquer possibilidade de mudança contrária ao regime ditatorial, o governo procurou, imediatamente, dar sustentação às leis antidemocráticas validando judicialmente acordos e medidas, mediante geração de leis que reformulavam o ensino superior e a educação básica. Tivemos, nesse momento, reformas do ensino, mediante lei 5540 de 1968 que determinam algumas alterações no ensino superior e no ensino básico.

Dentre as principais mudanças, no ensino superior estão a departamentalização, a semestralização e o vestibular unificado e classificatório com objetivo de conter manifestações em prol do aumento do número de vagas no ensino superior em decorrência do número de alunos excedentes que, embora não obtivessem a pontuação suficiente para ocupar uma cadeira nos cursos universitários, passavam e reivindicavam assim sua matrícula nos cursos superiores.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus deu-se por meio da lei 5692 de 1971. Dentre as modificações estava a mudança da obrigatoriedade do ensino público e gratuito que passou de 04(quatro) para 08(oito) anos, acrescida de 03(três) anos de ensino médio. Disciplinas obrigatórias e optativas, estas últimas a serem escolhidas pelos alunos e oferecidas pelas escolas. Outra questão forte esteve relacionada à profissionalização do ensino médio, medida essa adotada para amenizar os anseios da população para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, pois aqueles que desenvolvessem curso técnico acabavam por abandonar a ideia de cursar ensino superior ao serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

Essas estratégias descritas acima podem se configurar enquanto ferramentas de dominação ou nas palavras de Giddens “verdades inventadas”, estereótipos e identidades que surgem mediante modernidade. Estas verdades inventadas segundo Giddens (1991:14) estabelecem “conexões do poder político e conseqüentemente militar com o poder ideológico de forma mais concentrada”, a fim de garantir a execução dos objetivos do dominador. Um exemplo dessa conexão fez-se presente na instância global, por

ocasião da guerra Fria e na instância nacional por ocasião do golpe militar, deflagrado no Brasil em 1964, cuja ação política desencadeou uma repressão e contenção, de recursos.

Em meio a esses profícuos debates e, em plena Guerra Fria, discussões acerca do papel dos livros didáticos emergem camufladas em alegações de aumento do número de crianças nas escolas em consequência da obrigatoriedade do ensino primário o que exigiria a contratação, em caráter de emergência, de novos professores e a necessidade da reformulação dos manuais adotados.

Em verdade, tais justificativas embasadas no discurso de melhorias educacionais tinham implícitas o embate ideológico da Guerra Fria, caracterizada pelos impasses entre norte-americanos e soviéticos, e a necessidade de oferecer aos professores contratados emergencialmente uma formação adequada para lidar com os materiais didáticos que estavam sendo reformulados a partir dos ideais norte-americanos no Brasil.

O embate entre as ideias capitalistas, lideradas pelos Estados Unidos da América e socialistas, lideradas pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas teve suas bases em ações desenvolvidas pelos dois países por ocasião da Segunda Guerra Mundial influenciaram profundamente a vida dos cidadãos comuns, nas mais diversas regiões do planeta.

Conforme Munhoz, “O cidadão comum poderia não ver e, muitas vezes, nem perceber a existência da tensão emanada pela Guerra fria, ou compreender o que seria esse conflito” Munhoz, (2004: 275) *apud* Krafzik (2006: 31); no entanto, a Guerra fria influenciou as mais diversas ações políticas adotadas pelos norte-americanos e soviéticos. Praticamente todas as ações desenvolvidas nos países periféricos tinham uma relação com o conflito entre as superpotências, pois cada ato, acordo instituído visava à construção ou à sustentação de valores, de ideologias para nós, norte-americanas em oposição a valores soviéticos.

Maria Luiza de Alcântara Krafzik em sua dissertação de mestrado³ destaca terem sido os 45 anos de guerra fria um momento de tensão, opressão sob o qual conviveu uma geração, amedrontada pelas ameaças de ataques nucleares.

Os embates entre Estados Unidos e União Soviética visavam mais a um processo de intensificação de seus ideais ideológicos que armados, pois os dois países compreendiam-se enquanto opositores no tocante ao sistema econômico.

³Acordo MEC /USAID - A comissão do livro técnico e do livro didático – Colted (1966 / 1971), desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2006.

Segundo Gaddis (1987), *apud* Krafzik (2006: 26), o abismo existente entre os EUA e a URSS não se configurava em surpresa, uma vez que os soviéticos representavam a antítese dos princípios políticos e ideológicos essenciais para os norte-americanos. Apesar das alianças estabelecidas entre EUA e URSS em YALTA E POTSDAN com vistas a decidir o futuro do planeta após combaterem juntos Alemanha e Japão, os Estados Unidos começaram a intensificar ações com intuito de minimizar a influência soviética.

Em discussão acerca das razões para a Guerra Fria, a partir de Chomsky, Krafzik(2006) destaca estarem os Estados Unidos em constante criação de inimigos sejam eles terroristas, índios e outros, pois, seu intuito sempre foi o de se manter no poder.

De acordo com Chomsky, a Guerra Fria pode ser entendida pela quase obstinada necessidade norte-americana de salvaguardar os princípios da defesa da liberdade e da livre-iniciativa. Esses princípios e as ações, de certa forma, já haviam sido experimentados com sucesso pelos EUA em outros períodos de sua história, anteriores à Guerra Fria, haja vista as ações que desencadearam as práticas intervencionistas, cuja verdadeira motivação da guerra reside no expansionismo, seja na Flórida do século XIX, seja, contemporaneamente, no Panamá, em dezembro de 1989. De acordo com a tese da legítima defesa, o “inimigo” pode ser o índio, o espanhol, os bolcheviques, o terrorismo ou ainda o narcotráfico. Para o autor, os EUA, periodicamente, estão constituindo um inimigo. (CHOMSKY, Noam. 2003: 53) *apud* (KRAFZIK, 2006: 30)

Percebe-se a criação de uma verdade embasada no discurso da defesa da liberdade em detrimento da liberdade alheia e a favor da expansão dos interesses, sejam eles quais forem desencadeando estratégias de colonialidade.

A guerra Fria instituiu-se enquanto um conflito entre socialistas e capitalistas cujas “verdades”, em relação aos motivos que levaram a tais instabilidades, foram construídas por intermédio dos mais variados discursos (cinema, panfletos etc) e porque não mencionar sistema educacional, por meio de livros técnicos e didáticos, elaborados e distribuídos mediante convênios selados entre a potência da América do Norte e os países periféricos, a exemplo do Brasil.

Em tempos de crise, colonialidade do saber – “ A América para os americanos”

Mediante (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – Acordos, Contratos, convênios; Brasília: Serviço de Documentação do MEC, 1967: 55.), pode-se verificar a assinatura do Acordo entre Brasil e EUA a fim de estreitarem as relações culturais mediante educação, proporcionando introdução da cultura norte-americana no Brasil mediante filmes, livros, cursos etc. Conforme se verifica no documento, o objetivo era o

de desenvolver atividades culturais norte-americanas no Brasil, a iniciar-se pelo aprendizado da língua inglesa

Em 14 de julho de 1955 foi firmado o compromisso entre o Brasil e os Estados Unidos para que as duas nações estreitassem as relações culturais. Ou seja, por intermédio da cultura, deu-se o primeiro passo, certificando a presença americana em diversos setores da educação brasileira. Os convênios firmados entre os dois países estabeleciam a abertura do intercâmbio cultural e da ajuda econômica e técnica para o desenvolvimento de projetos culturais e, mais tarde, de programas de educação formal. Num primeiro momento, destacam-se: o incentivo pela aprendizagem da língua dos respectivos países, a criação de bibliotecas, publicações, cursos, filmes, enfim, todas as atividades que conduzissem ao desenvolvimento da cultura norte-americana no Brasil e vice-versa. (KRAFZIK, 2006: 38-9)

Embora a presença americana, em território brasileiro, já acontecia desde a década de 50, com a implantação, em Minas Gerais, do “ Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE” que contava com transferência educacional para o Brasil, com a assinatura dos Acordos MEC USAID a intervenção norte-americana deu-se de forma mais veemente em todos os setores educacionais, abrangendo desde a reformulação do sistema educacional, no que se refere a disciplinas, quanto ao treinamento administrativo de profissionais brasileiros por assessores americanos.

Para Romanelli, o modelo desenvolvimentista norte-americano valeu-se da crise brasileira, em que uma minoria detinha o poder e as condições oferecidas pelos governantes para continuar crescendo, e instalou-se com o pretexto de que seria necessário adequar-se ao modelo norte-americano, tecnicista em que apenas oferecia-se uma formação educacional para o trabalho e não para a cidadania.

Segundo Romanelli, (1986: 209) a crise servia de justificativa para a intervenção, “mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino, capaz de antecipar-se à fase posterior do desenvolvimento econômico”. Vale ressaltar que os programas de cooperação encontraram no setor interno as condições ideais para a viabilização dos mesmos: o golpe militar de 1964.

Não houve forças contrárias ao regime que não foram combatidas, pois, após a instauração de todo um sistema de dominação, tivemos, no Brasil, o golpe militar de 1964 que, por meio da repressão impediu toda e qualquer manifestação contrária aos ideais norte-americanos, já que seus propósitos foram, de imediato, atendidos pelos colonizadores. Embora não faltassem opositores em diversas instâncias (escolas, universidades) eram acusados de comunistas e tratados com veemência.

Conforme Góes, o ano de

1964 é o oposto de 1958, mas, a bem da verdade, diga-se que a interferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de “assistência técnica”, já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses se manifestaram desde a guerra fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK. Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas. Os acordos MEC/USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior [...].Goés (1985: 33) *apud* Krafzik(2006:43)

Um ideal de “colonialidade do ser e do saber” se torna evidente por intermédio da desnacionalização educacional que nas palavras de Romanelli(1986) corresponde a uma construção de “novas convicções e interesses” sob a representação de alianças, apoios que se configuram mais enquanto estratégias de uma estrutura geral de dominação.

Em documento oficial, produzido pelo Ministério da Educação intitulado, *O Livro Didático sua Utilização em Classe*, (Rio de Janeiro, 1969: 17), temos a ênfase aos esforços gigantescos necessários para o cumprir de tal ação, ou seja, o fornecimento de material didático aos alunos de todas as instâncias educacionais brasileira diante da situação econômica e da crescente explosão demográfica e escolar. Um verdadeiro desafio ao Brasil e um terreno fértil “arado e adubado para semear suas ideias” por intermédio dos 12 acordos MEC – USAID assinados entre o Brasil e os Estados Unidos Cunha (1988:117) *apud* (KRAFZIK, 2006: 55).para a intervenção internacional frente ao regime militar, e às ações norte-americanas em países periféricos.

Ressalvando a real importância dos livros na cultura de um povo, a expressão “A educação e a cultura não se fazem sem o livro!” presente no Fragmento do relatório da Primeira Comissão de Estudos Título Novos (1967: 2) desvelam o perigo do domínio dos materiais didáticos em mãos erradas. Os livros didáticos passam a atuar enquanto uma estratégia de domínio da população brasileira que viravam as costas à realidade brasileira com falsas mensagens de patriotismo e construção de uma representação do professor como um profissional que estava aquém das necessidades exigidas pela sociedade, tendo em vista que, diante da falta de tempo disponível para os estudos, a atualização, via-se obrigado a adotar os livros.

A ditadura militar, ao mesmo tempo em que introduzia a “pedagogia tecnicista”, impôs mediante compreensão salarial, o “solapamento contínuo” e crescente da “dignidade profissional dos professores”, transformando-os em dadeiros de aulas, sem muito tempo para atualizar-se, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhe chegavam prontamente” o que teria

contribuído para a elevação dos lucros das editoras. Para esses professores assim desqualificados, ”coxos” por formação e /ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério” o livro didático tornou-se “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair”. (MUNAKATA, 2009: 89).

O livro didático passa a ser entendido como uma arma capaz de impor ideologias e, em contrapartida, muitas vezes, o único material adotado e considerado o formulador de construções de verdades consideradas como absolutas ou de acesso à leitura, não conseguindo estabelecer o contraponto entre as mídias presentes e muitas vezes mais atrativas à criança.

A concessão de ajuda norte-americana a países pobres aconteceu visando manter as bases coloniais, seja mediante a implementação da doutrina Monroe que, conforme Arapiraca (1979, p. 124) *apud* Krafzik (2006: 36-7), foi assumida, na prática, pelo Presidente Theodoro Roosevelt, e reivindicava para os Estados Unidos o poder de polícia em toda jurisdição do continente latino. Essa política ficou conhecida pelo lema “América para os americanos” e se estendeu num segundo movimento por intermédio da Aliança para o Progresso ou Política da boa vizinhança em que os Estados Unidos atuavam nos países latinos, ora com intervenção militar ora com transferência técnica educacional. Conforme Arapiraca (1979 :142) *apud* Krafzik (2006: 37), o Brasil e a América latina eram encarados enquanto “uma reserva estratégica decisiva de gente e capacidade produtiva”

Segundo Germano (2005), o intercâmbio Brasil /Estados Unidos depois da segunda guerra mundial se intensifica e muitos brasileiros, sejam eles graduandos, pós-graduandos, técnicos receberam formação norte-americana.

Para Krafzik (2006), o discurso das autoridades circulava em torno da ideia de que não havia uma nação rica, desenvolvida sem a educação e conseqüentemente sem o livro, bem como a justificativa de que no Brasil deveriam os professores incentivar mais a leitura desde as séries iniciais. Essas ações que, não deixam de ser plausíveis tendo em vista a importância da leitura desde a infância, configuram-se também em estratégias adotadas pela agência norte-americana, a fim de justificar os acordos e recursos com os EUA.

Após criada, a COLTED dá início as suas atividades em maio de 1967 procurando oferecer uma biblioteca em língua portuguesa básica para acesso dos estudantes.

As atividades da COLTED iniciaram-se em 1º de março de 1967, a partir das recomendações explicitadas no Plano de Aplicação. Este Plano parte integrante do Convênio firmado entre MEC, SNEL e USAID, teve como finalidade

precípua tornar acessível aos estudantes uma “Biblioteca Básica” em Língua Portuguesa, de acordo com o nível de escolaridade do aluno. Para cumprir essa e outras finalidades, tendo em vista, o máximo aproveitamento dos recursos e a realidade da indústria editorial nacional, naquele momento, o Plano de Aplicação, na sua fase inicial, definiu a liberação de recursos para concretizar, prioritariamente, os seguintes projetos: 1) a aquisição imediata de títulos já publicados destinados às Bibliotecas COLTED; 2) a programação para Novos Títulos e 3) o planejamento para o programa “Grande Tiragens. Krafzik (2006: 66-7)

Enviada às escolas, a biblioteca COLTED compunha-se de diversos títulos dentro das mais diversas áreas de conhecimento, desde a dicionários, antologias e manuais didáticos de ensino, os quais possuíam em suas contra-capas os dizeres “Propriedade da Biblioteca Colted. Livros para o Progresso” carimbados (Cf. imagem abaixo⁴)



Segundo Romanelli, os acordos oriundos do convênio celebrados entre os Estados Unidos e o governo brasileiro configuram esquemas de influência e dependência permanentes, por meio de programas que desencadeiam outros, a partir do modelo capitalista, como se qualquer ação se justificasse pela modernização e inexistência, no caso do Brasil, de pessoas qualificadas para desempenho de tais atividades o que pode ser notado nas palavras de Alves(1968: 10), no então Beabá dos MEC/USAID “tornar-nos-emos” soldados dos senhores da guerra, dispensando-nos de pensar, participar do planejamento global, desvalorizando qualquer estudo que vise à valorização da cultura nacional”. Fato que pode ser exemplificado mediante envio de material didático a fim de ser publicado nos Estados Unidos da América, conforme Alves (1968) *apud* Romanelli, (1986: 212-3)

Em 1964, já havia sido assinado o primeiro dos acordos MEC-USAID que em ordem cronológica visava dentre as mais diversas ações de aperfeiçoamento de ensino primário, ensino médio com assessoria técnica americana, em 6 de janeiro de 1967 estabelece o acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais, o qual rezava que no prazo de 03 anos a contar de 1967 seriam colocados nas escolas 51 milhões de livros. Ao MEC e ao SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle desde os detalhes técnicos de

⁴ PROENÇA FILHO, D.; MARQUES, M. H. *Português*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Linceu, 1968

fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros. Além de orientação de editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.

Conforme Romanelli (1986: 219), houve, a partir deste acordo, “um controle geral do ensino” por meio da avaliação de publicações e distribuição de livros técnicos e didáticos, os quais seriam enviados às escolas.

À guisa de conclusão...

Diante dessas informações, questionamos quais seriam os parâmetros adotados para a seleção dos títulos a serem utilizados na rede de ensino das diversas disciplinas e particularmente para o ensino aprendizagem de língua portuguesa tendo em vista ser o livro didático uma das principais, quando não a única ferramenta adotada em sala de aula contribuindo para a formação de nossa identidade cultural e para a construção do nosso imaginário cultural?

Quando se aborda o papel da educação na construção das identidades faz-se necessário verificar até que ponto tais intervenções no tocante à política educacional, mais especificamente ao produzir, falar de nós e falar por nós por meio de materiais didáticos nos manipulam até mesmo por meio das representações discursivas que diariamente são lançadas aos nossos ouvidos e olhos por meio de jornais, revistas e programas midiáticos os quais nos fazem acreditar em “tempos de crise” que somos incapazes, que ser latino ou que a latinidade ao mesmo tempo que o valorizar dos estudos ligados às humanidades, ser cidadão e menos consumidor.

Atentos à história que se revisita periodicamente fazemos alusão à desintegração cultural, social e racial pela qual passaram os franceses e latinos em decorrência da derrota para os alemães, após 1870, em que alguns grupos germânicos associavam a decadência dos latinos à lembrança dos cercos de Paris e alimentavam a tese de que a decadência europeia era devida aos povos latinos. É preciso estar atento aos discursos, nos quais estamos imersos, a fim de não sermos reprodutores de uma ideologia que apaga nossa capacidade de refletir e visa principalmente nos apagar.

Referências bibliográficas

ALVES, Márcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: edições Gernasa, 1968.

- ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1979. Dissertação de Mestrado.
- BERGER, M. Educação e dependência, S.P., DIFEL, 1976.
- CAMILOTTI, V. C. Latinidade: performance lexical e semântica de um conceito político. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo. Junho de 2011.
- CASTRO, C. O golpe de 1964 e a instauração do regime militar. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil- CPDOC/FGV. Disponível em < <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em 16 de abril de 2015**
- GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. (Trad. Raul Fiker) 5ª reimpressão. São Paulo: editora da UNESP, 1991.
- JELVÉZ, Júlio Alejandro Quezada. História da Educação. Curitiba, PR: interSaberes, 2012 (Série Formação Pedagógica)
- KRAFZIK, M. L. de A. Acordo MEC /USAID - A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - Colted (1966 / 1971). Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, 2006.
- MIGNOLO, W. D. La idea de américa latina: la herida colonial y la opción decolonial. (trad. Silvia Jawerbaun y Julieta Barba). Barcelona, Espanha: Gedisa editorial, 2005.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Antonino. História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire. Editora Contexto, 2012.
- PROENÇA FILHO, D. ; MARQUES, M. H. Português, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Linceu, 1968
- ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil (1930-1973). 8ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.
- VEIGA, C. G. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007. (Ática Universidade)