



EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROJETO DE UMA CRISE

Marcio José Silva*

Luci Regina Muzzeti**

Resumo: A educação é indiscutivelmente o pilar de uma sociedade justa e igualitária. Pela escola passa a formação cidadã, que garante a todas as pessoas, independentemente de sexualidade, religião ou *status* social, a posse de direitos básicos e o cumprimento de deveres fundamentais para que a sociedade seja considerada democrática. Porém, quando a educação é falha ou indisponível, o resultado imediato é percebido nos índices de criminalidade, na violência doméstica, nos números exorbitantes de homicídios, feminicídios, roubos e diversos atos que atentam contra a vida ou a psique humana. Nesse sentido, a situação brasileira é grave e crônica, pois, além de falhar em prover a educação básica de qualidade a todos, privilegia uma pequena parcela da população que tem recursos financeiros para acessá-la, esquecendo-se de milhões que vivem na penúria da ignorância por falta de escolaridade. Isso não é mero acaso, mas o resultado de políticas públicas nocivas, cujos resultados estamos agora colhendo na forma de violência simbólica e estrutural generalizadas. Tudo isso acontece devido a um projeto que teve início no século XVI e jamais foi interrompido pelo poder público que agora tem diante de si dois desafios: reconstruir a educação e construir uma nação.

Palavras-chave: Educação. Universidades. Escola pública. Legislação. História da educação.

AS RAÍZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Darcy Ribeiro, antropólogo brasileiro e homem que dedicou boa parte de sua vida à educação, denunciou, na 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977, o seguinte: "Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, *não é uma crise, é um programa*. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos" (RIBEIRO, 1986, p. 20, grifos nossos). Ele comentava sobre a derrocada

* Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade de Guarulhos (2008). Atua como pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie, voltado para área de Gênero, Raça e Etnia. *E-mail:*

** Mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1997). Professora assistente-doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Didática. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa "Sexualidade, Cultura e Educação Sexual". *E-mail:*

da escola pública, iniciada anos antes e que seguia um curso de queda irreversível. Contudo, segundo Ribeiro (1986), isso não era mera casualidade ou intempestividade de crises econômicas ou estruturais, que vez por outra acometem os países, era algo estrategicamente calculado.

A título de comparação e de compreensão das razões que levavam Ribeiro a essa preocupação extremada, na época o Brasil vivia situações muito peculiares e danosas para a educação. O regime civil-militar, em união com os Estados Unidos (acordos MEC-USAID), estava desmantelando a escola pública e a universidade. A ditadura, desde sua implantação, legislou acerca de aspectos muito pontuais que afetavam diretamente a universidade, sufocando sua autonomia por meio da reforma universitária de caráter contencioso e elitista. A educação básica foi reformulada entre os 1º e 2º graus, com reestruturação da grade curricular, supressão de disciplinas e diminuição da carga horária. As entidades estudantis, como a UNE (União Nacional dos Estudantes), foram colocadas na ilegalidade (LIRA, 2009).

Como safra dessa política pública educacional, no final da década de 1970, os Estados Unidos encaminhavam à universidade cerca de 70% dos seus jovens em idade apta para tal (18-24 anos) e Cuba rumava para a totalidade de discentes na Universidade (RIBEIRO, 1986, p. 20). Uma obviedade que não escapava à percepção de Ribeiro (1986, p. 20) era o fato de sermos 100 anos mais antigos que os Estados Unidos e termos um déficit de 50 anos em relação a eles quanto à educação.

Em contrapartida, Otaíza de Oliveira Romanelli (2013, p. 83), analisando o contexto educacional brasileiro em 1970, deu-se conta de que, na faixa etária entre 20-29 anos de idade, somente 2,79% da população tinha sucesso em ingressar no nível superior.

Passados anos, nos deparamos com o seguinte panorama: Cuba erradicou o analfabetismo e garantiu acesso à universidade para todos os seus cidadãos; a Argentina garantiu acesso a 67% dos jovens; o Uruguai, a 64%; o Chile, a 52%; os últimos três países têm índice de analfabetismo entre 2-3,5%. O Brasil, uma potência econômica, o mais rico da América do Sul, tem taxa média de acesso à universidade de 30% e analfabetismo de 11,1%. (UNESCO, 2013, p. 134-137, 169, 170).

Seria um ledô engano nosso supor que essa realidade educacional simplesmente seguiu o curso natural das coisas. Como poderia ser possível o país mais rico do continente sul-americano estar entre os que têm a pior taxa de acesso ao ensino superior, e só conseguiu universalizar o acesso à educação fundamental já no século XXI? Essa realidade antagônica da educação brasileira é algo que nos enche de preocupação porque, como disse Darcy Ribeiro (1986, p. 20), é evidente que houve um projeto cruel e maligno para que as coisas acontecessem dessa maneira. Houve um projeto para transformar a educação em privilégio, em vez de tê-la como direito e necessidade. O resultado é um atraso de décadas no desenvolvimento do país, retrocesso econômico, social e político. Para entender onde começa esse problema, vamos voltar alguns séculos e analisar dois modelos distintos de colonização e suas consequências.

O modelo colonial espanhol vs português

As Américas, no momento da chegada dos europeus, eram, de fato, um "planeta" novo. Colombo, ao regressar à Espanha, tinha convicção de ter alcançado a Índia, como era sua missão. Não se tratava de ignorância. Estamos falando do final do século XV, as viagens eram extremamente morosas, custosas e difíceis. Colombo jamais estivera na Índia, logo, a primeira porção de terra que encontrou, as Bahamas, em sua mente era a Índia. Os portugueses, chegando no Brasil, por outro lado, descreviam algo diferente. Caminha (1500), em carta ao rei de Portugal, descreveu o que viu:

[...]

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, benfeitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.

[...]

Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepena, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. [...]

Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.

[...]

Evidentemente, os portugueses, mercadores e navegantes mais experientes que os espanhóis, logo notaram que se tratava de uma nova terra. Anos depois, Américo Vespúcio confirmou que eram as Américas, um 'novo mundo'. Os europeus, desejosos de riquezas, não demoraram em agir. Por bula papal e posteriormente pelo Tratado de Tordesilhas, de 7 de junho de 1494, resolveram a partilha das terras no novo mundo. O rei de Portugal providenciou que uma esquadra comparecesse às suas novas posses, o que ocorreu, como dito, em 1500 com a chegada de Cabral na região da Bahia, desde sempre chamada Porto Seguro. Porém, o esbulho das terras brasileiras vai ter início em 1531 com Martim Afonso de Sousa, cuja missão principal era estabelecer o povoamento da terra. Para tanto, trouxe consigo nobres que tomariam posse como donatários das capitânicas que ele criaria e partilharia na terra. (LEME, 2004, p. 70).

A preocupação dos portugueses, porém, não estava em cuidar das novas terras. O comércio com as Índias ainda era prioridade, na Guiné (África) havia ouro e no seu campo próximo conflitos com o Marrocos. Assim, o Brasil foi deixado como segunda prioridade até o ano

1549, quando o Regimento de 17 de dezembro de 1548 providenciará que o Brasil tenha um Governador Geral, Tomé de Sousa, sediado em Salvador.

Ratio Studiorum

Não era intenção do governo português criar um sistema educacional para os colonos. Aliás, a primeira faculdade brasileira fundada por ordem real só surgiu em 1808. Porém, havia pessoas que precisavam aprender, tanto os indígenas quanto os filhos dos senhores de Engenho e a aristocracia em geral, eles precisavam ser preparados para posteriormente, irem à Corte, normalmente Coimbra, completar seus estudos. Assim o modelo básico no nascimento das estruturas educacionais brasileiras era evidente: seria para poucos, pessoas abastadas e com a intenção de criar no Brasil um sistema de estratificação de classes.

Os jesuítas trouxeram consigo a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), que consistia numa compilação de orientações educacionais baseadas no que era vivenciado no Colégio Romano. Seu objetivo era o ensino célere aos professores, membros da Ordem Religiosa (jesuítas) com o intuito de criar uma uniformização nos métodos de ensino aplicados nos Colégios Jesuítas em todos os territórios ocupados pelos europeus a partir do século XVI, bem como os existente na Europa. Segundo Saviani (2008, p. 53), sua composição era de 467 regras e seu fundamento era, como orientação do Papa, a filosofia Tomista, baseada no pensamento aristotélico.

Nesse momento, observa Romanelli (2013, p. 22-23), há um transplante da cultura europeia para as Américas. Particularmente no Brasil não havia uma civilização indígena estruturada como era o caso dos Maias, Astecas e Incas. Os povos indígenas brasileiros eram basicamente nômades, viviam da caça e pesca, numa organização social muito simples, embora possuíssem uma cultura muito rica e exótica. Todavia, confrontada essa realidade do Brasil com a Europa da Idade Moderna, havia um abismo de diferença. Assim, importar a cultura europeia e implantá-la no Brasil, especialmente com o método dos jesuítas, muito complexo, cheio de detalhes (com filosofia, letras e humanística) transformava o aprendizado em algo tedioso, difícil e desagradável.

Anísio Teixeira (1962, p. 61-62), observando essa situação, disse o seguinte:

[...]

Nem o espanhol nem o português que aqui aportaram traziam propósitos de criar, deste lado do Atlântico, um mundo novo. Encontraram um mundo novo, que planejaram explorar, saquear e, assim enriquecidos, voltar à Europa. [...] Novo mundo encontraram aqui espanhóis e portugueses. O mundo novo dos americanos ia ser criado. O novo mundo dos espanhóis e portugueses iria ser saqueado. O saque prolongou-se, porém, e o regresso se retardou. Com o tempo, surgiram os espanhóis e portugueses nascidos no novo continente, filhos de

espanhóis e portugueses das metrópoles. Chamaram-se "*criollos*", entre os espanhóis e "*mazombos*", entre os brasileiros. Brasileiros é modo de dizer, pois "o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade", não chegara a existir até começos do século XVIII, conforme nos diz Viana Moog, que assim define o "*mazombismo*", expressão cultural, dominante, no Brasil, até fins do século passado, pouco importando que o nome tivesse desaparecido: "consiste (o *mazombismo*) na ausência de determinação e satisfação de ser brasileiro, na ausência de gosto por qualquer tipo de atividade orgânica, na carência de iniciativa e inventividade, na falta de crença na possibilidade do aperfeiçoamento moral do homem, em descaso por tudo quanto não fosse fortuna rápida, e, sobretudo, na falta de um ideal coletivo, na quase total ausência de sentimento de pertencer o indivíduo ao lugar e à comunidade em que vivia".

[...]

Os "*mazombos*", com os "*criollos*", não eram europeus, nem sul-americano; e assim hostis à sua própria terra acabaram por se constituírem objeto de um risonho desdém até do próprio mundo europeu, de que não se queriam desligar.

[...]

Assim sendo, o modelo colonial de educação (mais parecido a domesticação), serviu para descaracterizar a identidade das pessoas da terra (valores proclamados), que não eram aceitas como europeias, mas também não eram brasileiras (valores reais). Essa disputa constante, que deveria ser equalizada pela educação, vem à existência pelo modelo de transplante do sistema europeu de educação – já em uso desde o ano 800, mais ou menos, enquanto Portugal já dispunha de Universidade desde 1290 (Coimbra) – para um continente que nunca ouvira falar em letramento, escrita ou quaisquer hábitos europeus. Esse sistema de educação colonial criou o desafeto e a despersonalização do indivíduo, algo que não foi corrigido até o início do século XX, como falaremos depois.

Colonização da América Espanhola

Para consolidarem sua dominação nos territórios americanos, os espanhóis tiveram que travar muitas batalhas contra os habitantes nativos do continente. Os principais obstáculos para a conquista espanhola foram os impérios Inca e Asteca. Apesar de já estarem em declínio e de não formarem um império com poder centralizado, os Maias representaram uma resistência considerável em cada uma de suas cidades autônomas. Na conquista, os espanhóis consolidavam alianças com diversos povos indígenas. Esses povos não eram homogêneos, cada um tinha seus próprios interesses, cultura, inimigos, aliados. Os europeus então exploraram as rivalidades existentes entre os povos indígenas, facilitando assim sua vitória. O número de aliados nativos tendia, inclusive, a superar o número de espanhóis nas batalhas.

A serventia de africanos também foi considerável, importância que foi aumentando à medida que se prolongava a conquista. (RESTALL, 2006, p. 97).

Os territórios que os espanhóis invadiram iam desde o México (que na época incluía quase todo o oeste do que hoje são os Estados Unidos e parte central do Canadá), estendendo-se até o sul da Argentina, na Patagônia. Para administrar uma extensão territorial tão enorme, o reino da Espanha dividiu as Américas da seguinte maneira: vice-reinos e capitânias, desde o México até a bacia do Prata (THOMAS, 2003). Na América Espanhola, o transplante cultural foi completo: tanto o modelo educacional comum quanto o estabelecimento de Universidades. Era o propósito da coroa que os súditos espanhóis americanos, os "criollos", como relembrou Anísio Texeira (1962), criassem suas raízes no continente americano, ou seja, eram espanhóis, contanto que ficassem longe da Espanha.

Assim, em 1551 fundou-se a Real y Pontificia Universidad de San Marcos em Lima, Peru, confessional católica, primeira universidade do continente americano. No mesmo ano, no México, funda-se a Real y Pontificia Universidad de México, atual Universidade Nacional Autónoma do México. Em 1613, a Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Em 1624, a Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolívia, confessional católica. Na Colômbia, em 1653 o Colégio Maior de Nossa Senhora do Rosário, também confessional católico. O ano de 1676 marca a fundação da Universidade de São Carlos da Guatemala. A Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco vem à existência em 1692. Na verdade, quase todas as universidades e faculdades que se erigiram nas Américas eram confessionais, católicas, exatamente como se dava na Espanha, modelo do qual se criou a Universidade na hispanoamérica.

Assim sendo, torna-se claro que o modelo de colonização espanhol era vertiginosamente diferente do modelo português. Ainda que ambos tivessem por base a exploração dos domínios invadidos nas Américas, a Espanha adotou um modelo educacional e administrativo que permitia aos residentes nos domínios espanhóis desenvolverem uma carreira acadêmica, embora a educação também fosse privilégio para poucos – apenas os filhos das elites tinham essa oportunidade. No Brasil existia ainda a questão de as famílias terem suporte financeiro para enviar seus filhos para estudos superiores em Coimbra. No entanto, a adoção desses modelos distintos teve impacto direto nas políticas educacionais no final do século XVIII e início do século XIX, quando se iniciam as revoluções atlânticas e, conseqüentemente, a independência da América Espanhola e do Brasil, o que lhes permitiria adotar políticas distintas para a educação.

O ILUMINISMO E A EDUCAÇÃO NAS AMÉRICAS

Cogito, ergo sum: essa frase de Descartes (2001, p. 38), de meados do século XVII, era uma tônica do que o Iluminismo representaria para o mundo. A Igreja Romana, do século VI até

então reinou absoluta sobre a erudição do planeta, com base nas premissas de Santo Agostinho de Hipona, século V, do mistério (a capacidade parcial do homem chegar a conhecer todas as coisas, por limitação ou impossibilidade), a providência (a vontade não expressa de Deus em curso constante, fora do controle humano) e os preceitos de São Tomás de Aquino, século XIII, de bipartição do mundo (sagrado, a morada divina; mundano aquilo em que o homem vive e modifica) e o *speculum* (a reflexão das qualidades divinas no homem) (GILSON, 1960, p. 153). A educação, durante toda Idade Média e Moderna, tinha esses alicerces, de modo que as universidades tinham a influência da Igreja; a educação das crianças e jovens, por tutores, normalmente religiosos contratados, tinham a influência da Igreja e os monastérios eram grandes centros de erudição e produção acadêmica. Um exemplo básico da influência da Igreja sobre a educação se vê em dois fatos peculiares: o latim não deixou de existir com a queda do Império Romano, em meados do século V; e estudar latim permaneceu como disciplina obrigatória até a segunda metade do século XX no Brasil. Sem dúvida, é um legado respeitável.

Porém, desde o Renascimento Italiano, mais acentuadamente nos séculos XV e XVI, esses conceitos agostinianos e tomistas passam a sofrer um desgaste. O homem começa a se ver como sujeito de sua própria vida. A fonte do conhecimento disponível, também através da Igreja, dá às pessoas uma nova concepção de mundo. Além disso, os árabes, que intensificaram os estudos e tradução dos filósofos gregos, em especial Sócrates, Aristóteles e Platão, nas suas passagens pelos portos de Gênova e Veneza, bem como nas Feiras de Flandres e Champagne, vão carregando consigo um material que ficou indisponível por séculos na Europa. Esse período era de extrema efervescência cultural, com impactos diretos sobre a Educação e sua maneira de pensar.

A consequência desse caldeirão de ideias é o Iluminismo, que tem início em meados do século XVII e ganha plenitude no século XVIII, mudando radicalmente o modo de o homem ver e lidar com o conhecimento. Todos os pensadores iluministas, direta ou indiretamente, articulam algo que se relaciona à Educação, como Descartes, já mencionado. O mesmo ocorrerá com Voltaire, Spinoza, Kant, Hume, Cláudio Manuel da Costa (nascido no Brasil), Benjamin Franklin (nascido na América Inglesa), Rousseau, Diderot etc. Chama-nos a atenção, porém, a obra de Montesquieu, *Do Espírito das Leis*, publicada originalmente em 1748. Em seu livro IV, o autor fala especificamente sobre o espírito das leis que devem reger a educação nos sistemas de governo que ele aborda: república, monarquia e despotismo (MONTESQUIEU, 2009, p. 81-90).

Montesquieu relembra que as primeiras leis que recebemos são as da educação, iniciadas no ambiente familiar. Posteriormente, ele define o que diferirá em cada sistema de governo: nas monarquias, cujo propósito é incutir a honra qual princípio motor para vida, a educação intensa se dá no âmbito doméstico, sendo a escola uma extensão ou um polimento do que a família fez. Os governos despóticos, que têm como base o medo, cuidaram de domesticar

o coração humano, a fim de torná-lo um servo dócil e quieto – não há espaço para que este pense, fale ou aja demais; requer-se dele a submissão, apenas. Por fim, na república, cuja força motriz é a virtude política, não apenas a existência de "pessoas de bem", mas de pessoas que vivem para o bem comum, da nação, a educação assumirá um papel peremptório: treinar o cidadão para amar antes o interesse público que o seu próprio; incutir-lhe que o amor aos interesses da pátria é mais importante que os anseios egoístas; por fim, treiná-lo à abnegação e renúncia de suas vontades e desejos, para que o bem comum seja posto como mais importante.

A partir de então, a concepção de educação ganha contornos totalmente novos. Ela não pode ser apenas um acessório, deve fazer parte da vida do cidadão. Isso foi bem assimilado pelo mundo daqueles dias, especialmente após a Revolução Francesa (1789-1799), que deram uma demonstração do perigo que é deixar as paixões populares, vorazes e descontroladas, sem a devida educação, soltas: milhares de mortos, pilhagens e massacres, caos político na França. Foi uma hecatombe, porém, o mundo pós-Revolução Francesa era outro. Grilhões antigos foram rompidos, ideias novas floresceram, liberdades foram asseguradas e, à base do primado da lei, não mais existiam dois tipos de iguais, um plebeu, desprovido de tudo, e o nobre ou alto clérigo recoberto de privilégios. Mas ela trouxe consigo algumas amarras novas: a visão fria de mundo, a concepção crua de humanidade, a cegueira das paixões e arrogâncias humanas.

As Revoluções Atlânticas

Algo que teve impacto imediato do Iluminismo foram as Revoluções Atlânticas. A primeira delas foi a Guerra de Independência dos Estados Unidos, em 1776. As Treze Colônias Inglesas iniciaram uma guerra contra a maior potência econômica e naval da época e saíram vitoriosas. Isso foi algo inimaginável, a ponto de levar o rei George III da Inglaterra a uma instabilidade emocional de longa duração, o que não o impediu de ser um dos primeiros regentes a acreditar no embaixador dos Estados Unidos na Grã-Bretanha em 1785, fato que desmente os boatos de sua loucura (HIBBERT, 1999, p. 165). Depois da Independência dos Estados Unidos, teremos o grande marco, a Revolução Francesa, que para alguns durará até 1799 e para outros até 1815 com a queda de Napoleão em Waterloo.

Mas o que nos interessa desse processo é o furacão que isso trouxe às Américas. Em 1791 ocorre algo mais único ainda na história do mundo: a Revolução Haitiana. Foi um período de conflito brutal na colônia de Saint-Domingue, levando à eliminação da escravidão e à independência do Haiti como a primeira república governada por pessoas de ascendência africana. Apesar de centenas de rebeliões ocorridas no Novo Mundo durante os séculos de escravidão, apenas a revolta de Saint-Domingue, que começou em 1791, obteve sucesso em alcançar a independência permanente, sob uma nova nação. A Revolução Haitiana é consi-

derada um momento decisivo na história dos africanos no novo mundo. Se os Estados Unidos fizeram história por derrotar a maior potência da época, os escravos haitianos fizeram uma proeza maior: além de se libertar da escravidão, passaram a governar seu país. Isso foi algo espetacular do ponto de vista do heroísmo, mas foi a condenação do Haiti à miséria que vive até hoje. Durante todo o século XIX e alguns anos do século XX, o termo "haitianismo" foi criado para mostrar o terror e o pavor que os negros poderiam ser se não fossem bem subjugados. Os Estados Unidos não reconheceram a independência do Haiti, por pressão da Espanha e França (já durante a Revolução), e decretaram um embargo (JAMES, 2000, p. 152-222).

Na sequência da Revolução Haitiana, iniciando em 1809 com o Equador, toda a América Espanhola se desintegra em várias nações. Venezuela, o Vice-Reino de Nova Granada (depois, em 1819, se desintegra em Colômbia, Panamá, parte do Equador e parte da Venezuela), Vice-Reino de Nova Espanha (que se fragmentará, em 1821, em México, América Central e seus respectivos países, partes do atual território dos Estados Unidos), o Vice-Reino do Prata e o Equador pela segunda vez (a primeira de 1809 foi reprimida) em 1810; o Paraguai em 1811; em 1816 a separação da Argentina do Vice Reino do Prata; o Chile em 1818; o Peru em 1821; Bolívia em 1822 etc. Na América Portuguesa, houve um único evento: a separação política do Brasil de Portugal, em 1822; incrivelmente, seu território permaneceu inalterado e até adquiriu novas terras, expandindo o território brasileiro.

Mas por que falamos rapidamente sobre esses desdobramentos do Iluminismo, que resultaram no surgimento de um novo mapa no planeta? A razão principal é que um dos mais fortes legados iluministas, o primado da lei, trouxe à existência algo que tem relação imediata com a educação como direito fundamental, humano e subjetivo: as Constituições Nacionais. O propósito básico e precípua de uma Constituição é organizar politicamente o Estado, dividindo e atribuindo as funções de cada ente que o compõe, bem como limitando sua ação sobre a vida dos cidadãos da nação. Contudo, a inclusão de alguns direitos básicos dos cidadãos marca uma evolução considerável para as pessoas. O fervilhar das Revoluções Americana, Haitiana e Francesa resultou em Constituições em diversas nações.

Houve muitas Constituições, mas falaremos apenas das que se relacionam diretamente com o contexto das Américas e suas antigas metrópoles. A Espanha, por exemplo, foi pioneira: a Constituição de Cádiz, de 1812, tem o título IX, que trata sobre a Instrução Pública nos artigos 366 a 371 (ESPAÑA, 1812). Em 1818, o Chile, em sua Constituição, no capítulo III, atribuiu ao Senado, no artigo 8º, a responsabilidade de escolas públicas para formação da juventude (CHILE, 1818). O Brasil Imperial, no artigo 179 da Constituição de 1824, no inciso XXXII, garantiu o direito à educação primária a todos os cidadãos (BRASIL, 1824). No ano de 1826, Portugal, em sua Constituição, Título VIII, versou sobre os direitos civis e políticos dos cidadãos portugueses, no artigo 145, é tido como inviolável, de acordo com o parágrafo 30º, o direito à instrução primária a todos os cidadãos (PORTUGAL, 1826). Por fim, o Uruguai, em 1830, no capítulo II de sua Constituição, artigo 126, trata do direito à educação primária de

seus cidadãos (URUGUAY, 1830). Que esses países ibero-americanos eram bastante peculiares vê-se no fato de a Constituição dos Estados Unidos não tratar da matéria, deixando o assunto para cada unidade da federação. A França só menciona a educação como direito dos cidadãos e dever do Estado com o advento da III República, em 1848.

O desenrolar da Educação no Cone Sul

Como vimos, as Revoluções Atlânticas produziram uma nova ordem mundial, e a necessidade de educação como direito de todos passou a fazer parte da preocupação dos legisladores. Para tanto, Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, produziram leis complementares para efetivar o direito à educação. A Argentina produziu a Lei 1.420, de 8 de julho de 1884, dispendo sobre a educação nas escolas primárias Argentinas; em 1905, a Lei Láinez a substituiu, dando as diretrizes para a educação no país. O Chile, em novembro de 1860, produziu a Lei das Escolas Primárias, que foi substituída pela Lei 3.654 de 1920. O Uruguai produziu o Decreto para regular a instrução primária em 1848, substituindo-o pela Legislação Escolar de 1874. Todas essas nações, já no século XIX, mostraram a preocupação com a regulamentação dos processos envolvidos na instrução de seus cidadãos.

O Brasil, infelizmente, não teve o mesmo esmero. Ainda que a Constituição falasse sobre o direito à educação primária, a lei que trata do assunto não conseguiu abranger todos os aspectos relacionados à educação dos brasileiros. De acordo com alguns artigos dela:

Art. 1º Em *todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.*

[...]

Art. 6º Os Professores *ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brasil.*

[...]

Art. 11º Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, *julgarem necessário este estabelecimento.*

[...]

Art. 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais no que se não opuserem á presente lei; os castigos serão os praticados *pelo método de Lancaster.* (BRASIL, 1827, grifo nosso).

A lei imperial que dispunha sobre a criação das escolas de primeiras letras, embora para o contexto buscasse garantir que os brasileiros tivessem acesso à educação, não foi clara

quanto às situações críticas como: os indígenas, que sempre foram instruídos pelos jesuítas até a expulsão destes pelo Marquês de Pombal em 1759, teriam acesso às escolas de primeiras letras? Os escravos teriam direito a ser educados? Os custos para educação existiam realmente, como seria financiada? Por que a adoção do método Lancaster?

As respostas nós sabemos: os indígenas eram tidos como selvagens, logo, estavam excluídos da categoria de cidadãos. Os negros eram objetos, mercadoria, então não tinham necessidade de educação. Quanto aos poucos que se qualificariam, enfrentariam um problema muito sério: não havia pessoas qualificadas para ensinar, razão pela qual o Imperador adotou a pedagogia Lancaster. Esse método trabalhava da seguinte maneira: diante do problema da falta de professores e da necessidade de ensinar para a massa, a solução veio com o elemento monitor. Estes eram alunos mais adiantados que recebiam, separadamente, orientações de um único professor e depois repassavam para os demais, os mais jovens, em números de dez, as decúrias. Nesse processo, um único professor era capaz de lecionar, ao mesmo tempo, para um grupo imenso de alunos. Por se tratar de um ensino para uma quantidade gigantesca de alunos, com objetivos voltados para formação e controle social, as aulas eram organizadas de forma a seguir uma ordem metodológica e espacial. Eram ministradas em um ambiente retangular, sem nenhum tipo de divisão, onde os alunos ficavam enfileirados, sentados um atrás do outro; a mesa do professor ficava em um ponto mais alto, de onde este podia visualizar todo o ambiente. Nenhum aluno poderia ter acesso a ele; somente os monitores, com o intuito de receber informações e repassar aos demais. Para que todo o processo funcionasse, o procedimento de estímulo foi superior ao do castigo, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar (ARAÚJO, 2010, p. 86-95).

A educação no Brasil, como país autônomo, nasceu falida: sem recursos financeiros e humanos, o que dificultou a existência da escola pública para todos prevista na constituição. Em 1834, para crescer dificuldades à educação, o governo da Regência providenciou uma Emenda Constitucional, chamada de Ato Adicional, que transferiu do Governo Federal para as províncias a administração dos sistemas escolares e a implantação de escolas novas. A consequência foi a estagnação e paralisação do sistema educacional para os pobres, ao passo que os ricos continuavam a pagar por tutores qualificados que os instruíam em seus lares e preparavam-nos para os estudos – na Europa, em Coimbra ou nas Faculdades que já existiam no Brasil, a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, instituição de ensino superior militar, a Faculdade Nacional de Medicina em Salvador-BA, as Faculdades de Direito de São Paulo e Pernambuco e a Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro, todas estas criadas no final do século XVIII e durante o século XIX.

Mas uma dinâmica da época da colônia continuou inalterada: os que obtinham acesso aos organismos de educação pública eram pessoas da elite, filhos de fazendeiros, cafeicultores, donos de escravos etc. A população que realmente carecia de instrução pública de qualidade não tinha acesso, pela mesma razão que perdura até nossos dias: os mais pobres eram

obrigados a trabalhar, especialmente os que residiam nas regiões rurais. Os que viviam nas áreas urbanas tinham que auxiliar na obtenção de alimentação para suas famílias. Quanto aos excluídos, especialmente os negros, assim permaneceram por muitos anos. Louis Couty (1881, p. 87), em viagem ao Brasil, chegou ao diagnóstico brasileiro: "O Brasil não tem povo", pois, em nenhuma parte se acharão massas de eleitores sabendo pensar e votar, capazes de impor ao governo uma direção definida".

O BRASIL REPUBLICANO

O final do século XIX foi tragicômico: em 1888, o Império decreta a soltura dos escravos, os quais foram, a bem dizer, expulsos pelos seus antigos donos, lançados na miséria, sem possuir nenhum meio de sustentação. Esse processo no Brasil levou, no Rio de Janeiro e em outras grandes cidades, ao surgimento das favelas, nos morros e arredores das cidades onde estavam os escravos abandonados, alguns dos quais foram obrigados a se lançar na marginalidade com o intuito de obter o sustento. Esse processo caótico trouxe ao seio social milhões de pessoas que, repentinamente, receberam uma pretensa liberdade, mas que, em sua maioria absoluta, não sabiam ler, escrever. Tudo que sabiam era trabalhar, mas seus senhores recusavam-se a tê-los como empregados, contratando antes os imigrantes europeus que começaram a desembarcar no Brasil em 1870. A consequência pronta desse caos foi, em 1889, o Brasil converter-se em República.

A República e sua Constituição foram hediondas para a educação brasileira. Sendo a nova forma de governo fruto de um golpe de Estado militar, sua preocupação foi maior em regular a educação das escolas militares do que em legislar sobre a educação pública, que prosseguia sob os cuidados dos, agora, Estados Federados. A única preocupação da nova Constituição, como lei máxima do país, foi se referir ao ensino nos estabelecimentos públicos como leigo (BRASIL, 1891). Numa Emenda Constitucional de 1926, o silêncio foi mantido e somente o mesmo comentário foi realizado. Em suma, o país chegar a ser uma República não trouxe nenhum impacto positivo sobre a educação no Brasil. Foram as manifestações e manobras da sociedade civil, especialmente dos educadores brasileiros, que forjaram aos poucos a educação do país.

A regulamentação do sistema educacional brasileiro

Os espaços educacionais do Brasil republicano eram os mesmos do imperial, incluindo as Escolas Normais, públicas. A primeira e pioneira na América Latina foi a de Niterói, de 1830, e outras nove pelo território do Império, porém, em províncias destacadamente mais ricas. Tais escolas providenciavam o curso de 1º grau com habilitação para o magistério. Em 1890,

já no período republicano, criou-se o *Pedagogium*, no então Distrito Federal, Rio de Janeiro. Destinado a funcionar como centro de pesquisas educacionais e museu pedagógico, foi um embrião dos cursos de Pedagogia no Brasil (ROMANELLI, 2013, p. 167-168). O *Pedagogium* foi extinto em 1919. As escolas normais ou o curso normal, sofrendo alterações conforme o tempo, duraram até a promulgação da segunda LDB brasileira em 1996, que instituiu como requisito mínimo o ensino superior (licenciatura) para o exercício do magistério. A ação da República Velha quanto à educação foi muito tímida, quase nula.

Em 1924, educadores brasileiros começam a se mobilizar, inspirados pelo espírito renovador. Mesmo antes, havia ações isoladas que intentavam sensibilizar o poder público para a criação de políticas públicas para área da Educação no Brasil. Nesse ano, fundou-se a Associação Brasileira de Educação, um impulso ao clamor por mudanças dos educadores, inspirados no movimento escolanovista que estava em seu auge mundo afora. A Escola Nova propunha o espaço escolar não apenas como transmissor de conteúdo propedêutico, mas como mecanismo de interação entre educador, educando e a proposta de novos métodos educacionais, no qual o educando seria o protagonista do processo de aprendizagem. Agora a educação receberia a análise sob dois enfoques novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico. Os estados começaram a empreender a reformulação de suas escolas; todavia, depararam com um problema crônico da sociedade brasileira: as disparidades sociais, o que resultou em inconsistência das reformulações, justamente pela omissão do poder público, especialmente o federal, na questão da Educação. Um diálogo entre educadores, políticos, poder público e reformadores era necessário. Não aconteceu amigavelmente. (ROMANELLI, 2013, p. 129-131).

Apenas com o golpe de Estado de 1930 e ascensão de Getúlio Vargas ao poder é que a educação recebeu atenção do Governo Federal. Contudo, não pelos nobres motivos de atender às demandas educacionais brasileiras. O propósito imediato era atender às necessidades do país. A guerra de 1914-1918 e a quebra da bolsa de Nova York em 1929 geraram para o Brasil uma realidade nova no contexto mundial. A guerra levou as nações industrializadas a se fecharem para exportações e concentrarem suas indústrias na produção de material bélico. O Brasil, que até então era importador de quase todos os seus produtos de uso diário, entra no processo de substituição das importações e começa a criar o embrião da indústria nacional. A crise do café, devido à quebra da bolsa de Nova York, levou o Brasil, essencialmente agrícola, a rever seu modelo de produção, iniciando seu processo tardio de industrialização pesada. Havia, contudo, um problema sério: não havia trabalhadores qualificados, faltava mão de obra para a nascente indústria brasileira. É por essa razão que o ilegítimo governo Vargas (1930-1932) passa a atentar para necessidade de regular a educação.

Em 1930, Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública; algo positivo, pois agora o Governo Federal resolve ser ente participativo ativo na questão educacional que até então estava desarticulada e alheia entre os estados, sem interferência do Governo Federal. Francisco

Campos, o tirano, jurista brasileiro de Minas Gerais, foi nomeado ministro dessa nova pasta e empreendeu reformas imediatas na Educação. Reformulou todo o ensino secundário, regularizou e regulamentou a existência de universidades no Brasil (embora os cursos superiores existissem em faculdades espalhadas pelo país, somente agora o Governo Federal passa a legislar sobre a matéria, institucionalizando o regime universitário), sendo as primeiras delas a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de Minas Gerais. A primeira universidade a ser criada e organizada segundo o decreto de Campos, contudo, foi a Universidade de São Paulo, em 1934, organizada por Fernando de Azevedo, seguida pela Universidade do Distrito Federal, em 1935, organizada por Anísio Teixeira, e, no mesmo ano, pela Universidade de Porto Alegre.

A grande reformulação, na verdade, foi relacionada ao ensino secundário. Apenas para nos situar, a estrutura de então era: o curso primário de quatro anos, garantido pela Constituição desde 1824 e, na medida do possível, fornecido à população que dispusesse de recursos para tal; e o secundário, que abrangeria o que hoje conhecemos como Fundamental II e Médio. Campos organizou o ensino secundário, dividiu-o em dois ciclos, um fundamental e um complementar, estabeleceu um currículo seriado, instituiu a frequência obrigatória e a exigência de conclusão com aprovação para ingresso no ensino superior. Também equiparou todos os estabelecimentos de ensino secundário ao padrão do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e instituiu as inspeções federais, bem como normas para admissão de docentes. Criou, ainda, a carreira de Inspetor Escolar – atualmente, Supervisor Escolar ou Educacional. (ROMANELLI, 2013, p. 136-137).

Tal reforma, contudo, destoava da realidade social do país. O ensino secundário brasileiro não tinha uma ponte de conexão com o ensino primário, de modo que pouquíssimos tinham condições de ingressar nele. Apenas como ilustração: seu currículo fundamental incluía aulas de Latim, Inglês, Francês e Alemão (opcional), além de Física e Química. O curso tinha três ciclos complementares voltados para candidatos às faculdades de Direito, Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia e Arquitetura. A pergunta que nos fazemos é: num país onde gracejava o analfabetismo, que a instrução primária, "direito de todos", não conseguia sequer combater, quem obteria acesso a um ensino secundário de currículo tão sofisticado? Para variar, e novamente, as elites que tinham condições de preparar seus filhos para o acesso e a continuidade dos estudos em grau superior. A população geral continuava excluída.

Por esse motivo, em 1932, os 26 educadores pioneiros do Brasil lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa, acima de tudo, da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos os brasileiros e brasileiras:

[...]

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar *a hierarquia democrática* pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos

sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de *dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento*, de acordo com uma certa concepção de mundo.

[...]

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas *está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico*. [...] para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas *antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos*. [...] (AZEVEDO et al., 2010, p. 40, 44, grifos nossos).

Não obstante o Manifesto expusesse as chagas do sistema educacional, que, incluindo a reforma de Campos, criara uma dualidade do ensino – sendo o ensino primário e profissionalizante para pobres e o secundário e superior para ricos –, ainda que suas observações fossem acertadas quanto à participação ativa do Estado em promover essa dualidade no sistema educacional, especialmente após a Reforma Campos, mesmo sendo correta a sua proposta de educação ampla e de qualidade para todos os cidadãos e cidadãs, sua única conquista durou três anos, respaldada pela Constituição de 1934 em seu Título V, capítulo II, "Da Educação e da Cultura", além de outros três artigos específicos (art. 5, inciso XIV, art. 121, alínea "j", § 4 e art. 138, alínea "b"). Em 1937, a conquista foi derrotada pelo Estado Novo e sua nova Constituição.

O golpe civil de 1937 e sua Constituição fizeram de Getúlio Vargas o presidente absolutista do Brasil, e todos os seus ministérios tinham o mesmo caráter. No Ministério da Educação e Saúde Pública, desde 1934, estava Gustavo Capanema, homem sagaz e astuto – porém, no que diz respeito a políticas educacionais, um grosseirão. Todas as reivindicações do Manifesto de 1932, garantidas pela constituição de 1934, foram para lata do lixo. O Brasil vivia um momento muito insólito de sua história: agora, passava a ser exportador de bens, uma vez que a Europa estava em tensão desde 1933 e afunda na II Guerra Mundial em 1939. Novamente, as indústrias europeias e estadunidenses voltam-se à produção de material bélico, o que permitiu ao Brasil sua industrialização definitiva. Contudo, o problema permanecia: não havia trabalhadores qualificados.

Capanema promoveu a solução dos sonhos: fez do sistema educacional uma fábrica de mão de obra barata, composta de pobres, é claro, e manteve o ensino superior e de qualidade disponível à oligarquia – falida, mas ainda extremamente influente. A partir de 1942, começaram a ser promulgadas, por iniciativa de Capanema, as leis orgânicas do ensino, reformando

vários ramos do ensino médio. Em relação ao ensino técnico-profissional, foram instituídas: a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942, e a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 28 de dezembro de 1943. Entretanto, como o governo não possuía a infraestrutura necessária à implantação em larga escala do ensino profissional, recorreu-se à criação de um sistema de ensino paralelo, em convênio com as indústrias, por meio de seu órgão máximo de representação, a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Em 22 de janeiro de 1942, criou-se então o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e dirigido pela CNI e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados. Como escola-padrão do ensino industrial, foi inaugurada em maio de 1942 a Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro, dirigida inicialmente por uma equipe de professores suíços.

Em 9 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituindo um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos, que podia ser o curso clássico ou o científico. Assim, este último ciclo, que na reforma Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas. Os novos currículos estabelecidos pela lei demonstravam, segundo Romanelli (2013), uma preocupação excessivamente enciclopédica e a predominância das matérias de cultura geral e humanística. Por influência da Segunda Guerra Mundial, a lei instituiu a educação militar para os alunos do sexo masculino, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra. Reafirmou a educação religiosa facultativa, a educação moral e cívica como matéria obrigatória e a limitação às escolas mistas, recomendando que a educação secundária da mulher se fizesse em estabelecimento de frequência exclusivamente feminina. (ROMANELLI, 2013, p. 157-163).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. A lei 4.024/1961 foi, por incrível que pareça, a primeira lei específica de diretrizes para educação. Mas como o Brasil é escravizado às elites, de maneira inseparável e inexplicável, conseguiram incluir na LDB de 1961, algo que foge à compreensão quando se pensa em um país carente de políticas públicas para a educação pública:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos *princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana* [...].

Art. 2º A educação é *direito de todos* e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único: *À família cabe escolher o gênero de educação* que deve dar a seus filhos. [...]

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) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;

- c) *financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares*, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor. (BRASIL, 1961, grifos nossos).
[...]

O Congresso Nacional, que deveria representar o povo, produziu a LDB das elites. Incluíram na lei que deveria democratizar a educação pública, gratuita e de qualidade, a obrigação de o Estado subvencionar estabelecimentos particulares de ensino. Ali foi decretada a falência da escola pública e criada a dualidade da qualidade de ensino: o ensino privado, normalmente institutos religiosos com séculos de tradição pedagógica, *versus* a sofrida escola pública. Se antes o problema de acesso à escola tinha o caráter excludente no sujeito de direito (o estudante), agora o governo havia criado um critério excludente no objeto de direito (a escola): a escola privada para os filhos das elites, custeada com verba pública, e a "escola dos outros", pública, sem recursos suficientes para prover ensino de qualidade aos estudantes. Nesse ponto chegamos ao que Darcy Ribeiro disse em 1977: o que o país chamava de crise na Educação foi, na verdade, um projeto legalmente planejado, com o intuito de alienar a escola pública e seus discentes da participação na riqueza nacional (RIBEIRO, 1986, p. 3, 4).

CONCLUSÃO

Evidentemente que poderíamos discorrer muitas laudas acerca desse tema tão precioso. Porém, o que queríamos entender era quando teve início o projeto de destruição da escola pública mencionado por Darcy Ribeiro e por quê. Em 1984, dando continuidade aos seus estudos, Ribeiro publicou o livro *Nossa escola é uma calamidade* (1984), no qual menciona como a escola tornou-se um mecanismo de exclusão social, marginalizando especialmente as minorias sociais, que são presentes em maior número na população, e privilegiando uma ínfima quantidade de pessoas que detêm o poder econômico e político – do qual não abrem mão para compartilhar. Paulo Freire, um educador da época, em seu livro *Pedagogia do oprimido* expôs a situação brasileira: "Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos e de si mesmos" (2013, p. 41).

Após a LDB de 1961, que condenou a escola pública à penumbra, chegou, como mencionamos, a Ditadura Civil-Militar que desmantelou completamente o sistema, especialmente após os acordos MEC-USAID. O resultado desse "acordo" de submissão foi a extinção de disciplinas de desenvolvimento do raciocínio crítico como Filosofia, Educação Política, Latim e Sociologia e a exaltação da Educação Moral e Cívica, bem como uma distorção da OSPB

(Organização Social e Política Brasileira), nos moldes do regime e para adestrar as pessoas para submissão passiva à ditadura. Márcio Moreira Alves (1968, p. 23), sobre isso, denunciou: "É evidente que os propósitos de independência do Brasil conflitam com os interesses diretos dos Estados Unidos. [...] A educação é um instrumento de independência [...]".

Assim sendo, o que vemos hoje na educação brasileira, apesar de termos universalizado a educação fundamental, com taxa de matrícula em torno de 95%, é que ainda enfrentamos o problema da educação infantil, que atende apenas 24,6% das crianças até 3 anos; 18% não acessam a educação infantil; no ensino fundamental, cerca de 15% são reprovados no terceiro e do quinto ao nono anos; enquanto as salas de ensino fundamental, em média, têm 20 estudantes, no ensino médio o número é de 32, chegando a 50 dependendo da localização da escola. (BRASIL, 2016). Embora o Brasil, em 2015, tenha sancionado a Lei 13.005 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), como sempre com metas ambiciosas, não age em conformidade com suas metas.

Em 2015, o Fundeb (Fundo Nacional da Educação Básica) determinou gasto anual por estudante de R\$ 2.545,31 (BRASIL, 2015, p. 11). Enquanto isso o CAQi (Custo Aluno-Qualidade inicial) – mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação; traduz em valores quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino recomendado – era de R\$ 5.499,02. (CAMPANHA..., 2015). Para agravar o quadro, no final de 2016 foi aprovada a PEC 55, que congelará gastos e, por tabela, investimentos do Governo Federal pelos próximos 20 anos, sem que se tenha feito qualquer ressalva quanto aos investimentos em educação. Adicionalmente, por Medida Provisória, (art. 746), o Governo Federal, num paradoxo, altera a estrutura do Ensino Médio, cuja evasão chega a 17%, intencionando torná-lo fragmentado e integral, ou seja, a duas principais razões da evasão, desinteresse acadêmico e necessidade de trabalho, agora se tornam institucionais. É, como disse Ribeiro (1986), um projeto para manter pobres, negros e diversas minorias alienadas da escola. Não temos uma crise educacional, temos um projeto de educação que é desenhado para ampliar a exclusão social.

Desnecessário é dizer que, ao passo que esse projeto triunfa, vemos as universidades públicas, que ainda mantêm um nível de qualidade, terem seus bancos fundamentalmente ocupados por pessoas das camadas privilegiadas, com algumas poucas exceções de alunos da escola pública nos cursos periféricos e quase nenhum nos cursos nobres (Direito, Engenharia e Medicina). Ao mesmo tempo, as universidades públicas estão sendo sufocadas por falta de repasses de verbas, sendo necessário o encerramento de cursos, o fim do financiamento de pesquisas e a redução do número de vagas, ao passo que as universidades privadas, de qualidade ou não, estão lucrando absurdamente, especialmente após a criação da política afirmativa mal administrada, o Prouni.

A conclusão a que chegamos é que o problema na educação brasileira é antigo, tendo início quando o país foi invadido pelos portugueses, e que segue o mesmo procedimento

metódico desde a Colônia: a educação de qualidade é um direito assegurado aos que podem pagar por ela. Aos demais, iguais, porém diferentes, restam as migalhas de um sistema público em ruínas, destruído por um projeto pernicioso de governo que calculadamente transformou a escola pública em um depósito de pessoas, sem funcionalidade social ou cidadã.

Brazilian education: a crisis project

Abstract: Education is undoubtedly the pillar of a just and egalitarian society. Through the school, citizenship training guarantees all human persons, regardless of sexuality, religion or social status, the possession of fundamental rights and the fulfillment of fundamental duties so that society is considered democratic. However, when education is flawed or unavailable, the immediate result is perceived in crime rates, domestic violence, exorbitant numbers of homicides, femicides, robberies and various acts that attempt against human life or the psyche. In this sense, the Brazilian situation is serious and chronic, since, in addition to failing to provide quality basic education to all, it privileges a small portion of the population that has the financial resources to access it, forgetting millions living in poverty Ignorance due to lack of schooling. This is not mere chance, but the result of harmful public policies, whose results we are now reaping in the form of generalized symbolic and structural violence. All this happens due to a project that began in the sixteenth century and was never interrupted by the public power that now has before it two challenges: rebuild education and build a nation.

Keywords: Education. Universities. Public school. Legislation. History of Education.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARAÚJO, J. S. de. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, ano 4, v. 4, n. 7, p. 86-95, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/179/105>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

AZEVEDO, F. de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: de 24 de fevereiro de 1891. *Diário oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: de 16 de julho de 1934. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*: de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. *Diário Oficial da União*, n. 212, edição de 6 nov. 2015.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*: Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo escolar 2015*: Notas estatísticas. Brasília, DF, mar. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 nov. 2017.

CAMINHA, P. V. de. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rey de Portugal*. (1500) Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_manuscritos/mss1277755/mss1277755.pdf>. Acesso em 24 nov. 2017.

CAMPANHA Nacional pelo direito à educação. *Valores de referência para o CAQi para etapas e modalidades do Fundeb 2015*. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/CAQi-Campanha-CNE-2015.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

CHILE, República do. *Constitución para el Estado de Chile*: Publicado em 10 de agosto de 1818. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/N?i=1005251&f=1818-08-10&p=>>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

COUTY, L. *L'esclavage au Brésil*. Paris: Librairie de Guillaumin, 1881. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k552629/f6.item>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ESPAÑA, Reino da. *Constitución política de la Monarquía Española*: Cádiz, 19 de Marzo de 1812. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000060943&page=1>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

- FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GILSON, E. *El tomismo: introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*. Traducción Alberto Oteiza Quirno. Buenos Ayres: Desclée de Brouwer, 1960.
- HIBBERT, C. *George III: A personal history*. Londres: Penguin Books, 1999.
- JAMES, C. L. R. *Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. Tradução Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- LEME, P. T. de A. P. *História da capitania de São Vicente*. Brasília: Edições do Senado Federal, 2004.
- LIRA, A. T. do N. Reflexão sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). *Histórica*, n. 36, p. 1-10, 2009. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao36/materia01/>>. Acesso em: 24 nov. 2017.
- MONTESQUIEU, C. de S. *Do Espírito das Leis*. 2. ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- PORTUGAL, Reino de. *Carta Constitucional para o Reino de Portugal, Algarves e seus Domínios*: outorgada em 29 de abril de 1826. Disponível em: <<http://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1533.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.
- RESTALL, M. *Sete mitos da conquista espanhola*. São Paulo: José Olympio, 2006.
- RIBEIRO, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- RIBEIRO, D. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.
- THOMAS, H. *El imperio español: de Colón a Magallanes*. Editorial Planeta, S.A, 2003.
- UNESCO. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Ediciones del Imbunche, 2013.

Recebido em fevereiro de 2017

Aprovado em agosto de 2017