

POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: Do império à República

Adailton Soares da Silva

Licenciado em Pedagogia - UNEB, Bacharel em Serviço Social – UNOPAR, Especialista em Pedagogia Social
- FINOM e Mestrando em Educação - UFS

Aneilton Oliveira de Souza

Discente em Pedagogia – UNEB, membro da ONG Mandacaru e Agente da Pastoral da AIDS.

RESUMO

A constituição da nação brasileira é marcada pela política educacional instituída em nosso país, iniciando com os primeiros contatos com as populações indígenas aqui presentes, através da Companhia de Jesus, com base no projeto de catequese e “educação” implantado naquele período, passando pela Legislação Pombalina principalmente com a unificação da “Língua do Reino”, tendo o caráter de educação popular no Império e sua expansão na República. O presente artigo visa analisar a Política Educacional implantada no Brasil durante o período compreendido entre o Império e a Primeira República, tendo como foco a legislação educacional instituída e sua repercussão na sociedade brasileira ainda em construção.

Palavras-chave: Política Educacional. Leis. Império. República. Educação Popular.

ABSTRACT

The constitution of the Brazilian nation is marked by educational policy instituted in our country, starting with the first contacts with the Pueblo people present here, through the Society of Jesus based on the project catequese and "education" implanted at period, followed by legislation Pombalina especially with the unification of the "language of the Kingdom," with the character of popular education in the Empire and its Expansion in the Republic. This article seeks to analyze the educational policy implemented in Brazil during the period between the Empire and the Republic Primary, focusing instituted educational legislation and its impact on Brazilian society still under construction.

Key-words: Educational Policy. Law. Empire. Republic. Popular Education.

INTRODUÇÃO

Diante do contexto que se delineia hoje na sociedade brasileira, especialmente na educação, surge a necessidade de compreender o fortalecimento de uma política educacional no Brasil. Assim, busca-se como parâmetro de análise, o período entre o Império e a Primeira República, destacando a presença do Estado na formulação de uma educação para população que se manteve em expansão diante de todo o processo de desenvolvimento econômico. Processo vivenciado por todas as áreas de produção, especialmente o setor agrícola, com a produção, em grande escala, de açúcar, café, cacau, demais produtos agropecuários e mineração. Ressaltando também o surgimento de centros urbanos, fortalecendo não só o comércio, mas todo um contexto da cultura urbana: educação, saúde, habitação, saneamento dentre outros fatores.

A formação da sociedade brasileira foi fortemente influenciada pela Política Educacional implantada em nosso território, ora pensada e desenvolvida por estrangeiros (os frades jesuítas, Marquês de Pombal) e ora delegada a própria sociedade que se instituiu em solo brasileiro. Esse processo de fortalecimento da política educacional no Brasil é o principal objetivo de estudo deste trabalho, vinculado a legislação vigente do Império até a República, suas influências no contexto político, econômico, social e o fortalecimento da educação popular no país.

No entanto, é preciso identificar qual o pensamento educacional implementado pelos políticos daquela época, qual a concepção de educação, e para quem se destinava essa formação e seus resultados para a sociedade.

Para tanto, este trabalho baseou-se nas contribuições teóricas de Nascimento (1999); Azevedo (1964); Nunes (2008); Faria Filho (2000); Carvalho (1998/2003); Souza (1998). Horta (1994); Vidal (2000); na Lei de 15 de outubro de 1827 e outras fontes, tendo como base metodológica a pesquisa bibliográfica.

Encontra-se estruturado da seguinte forma: resumo, introdução e desenvolvimento: destinado a dialogar com a implementação de uma política educacional no período imperial, tendo como principal instrumento a Lei de 15 de outubro de 1827, que vigorou por mais de cem anos. A política educacional instituída na República e a consolidação da Associação Brasileira de Educação (ABE) na construção do primeiro Plano Nacional de Educação no Brasil, por fim as considerações finais e as referências bibliográficas.

Sendo assim, esperamos que este trabalho venha contribuir para o fortalecimento de uma historiografia educacional brasileira, evidenciando as bases de uma educação “desejada” pela sociedade da época, bem como as dificuldades para sua implantação, expansão e inclusão de segmentos sociais excluídos das cadeiras escolares, que ao longo da metade do século XX foi sendo estruturada, discutida e renovada.

1 O FORTALECIMENTO DA INSTRUÇÃO ESCOLAR NO IMPÉRIO

Ao assumir o reinado no Brasil Dom Pedro I, inicia uma nova etapa para a sociedade brasileira com a criação de instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar, cravando a entrada do Brasil em um processo de modernização e urbanização com a fundação de escolas técnicas, de universidades, faculdades, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Jardim Botânico entre outras. Essas instituições contribuíram de maneira significativa para a expansão do ensino e da pesquisa em nosso país.

No império foram criadas várias instituições de pesquisas, algumas das quais continuam funcionando até hoje. Dentre tais instituições é possível citar o Museu Paraense, criado por Emílio Goeldi em 1885, o Instituto Agrônomo, criado pelo Governo Imperial em 1887, em Campinas. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi criado em 1873, por ato do Governo Imperial. Em Recife, dentre as muitas obras encomendadas, entre 1840 e 1846 ao engenheiro Francês Louis Vauthier, estava o Teatro Santa Izabel (NASCIMENTO, 1999, p. 32).

Apesar de o Brasil possuir uma imensa extensão territorial, o Governo Imperial favoreceu a construção de espaços de cultura e saber nas diversas regiões, possibilitando o acesso as instituições, com destaque para a educação profissional com os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais no ano de 1827, as Academias de Medicina e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro em 1832, bem como o surgimento de algumas escolas a exemplo do Liceu Imperial no ano de 1838, em São Paulo, o Colégio D. Pedro II, a Escola Normal de Niterói que expandiu-se para outras localidades do Brasil.

Diante do exposto, fica evidente que os estudos historiográficos com foco na educação deste período, caracterizando o momento de “tábua rasa” na educação, buscava negar todos os esforços que o Governo Imperial produziu, instituindo leis para tornar o acesso ao ensino em nosso país, de forma descentralizada dos centros urbanos, não sendo mais necessário sair do país para habilitar-se para o exercício de uma determinada profissão. Com destaque para a Lei de 15 de outubro de 1827, considerada a primeira lei da educação no Brasil, vigorando por mais de cem anos, sobre a qual Nunes destaca o seguinte:

Mas, apesar dos pontos negativos, a Lei de 15 de outubro de 1827 foi a única tentativa de organização do ensino primário até 1946, quando, no Ministério da Educação integrando o Governo Provisório do Dr. José Linhares, que respondia pela Presidência da República após a deposição de Getúlio Vargas, Raul Leitão da Cunha baixou o Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, sob o rótulo de Lei Orgânica do ensino primário (NUNES, 2008, p. 39).

Esta lei regulamentava diversos pontos importantes para o funcionamento da educação em todo o país, estabelecendo procedimentos nesta área comum, de norte a sul do Brasil. Composta de dezessete artigos abrangendo temáticas como: expansão de escolas públicas, salários para os professores, método de ensino, currículo, repetência, admissão e escolas para meninas. Diante de sua importância, destacamos seus principais artigos:

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

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

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

Como podemos perceber, no seu artigo primeiro, onde garante a expansão das escolas para outras localidades não ocorreu como determinava a lei, a grande maioria das províncias não detinham recursos disponíveis para manterem os salários dos professores, espaço físico e demais materiais didáticos.

Ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutido pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimentos das províncias (FARIA FILHO, 2000, p. 145).

Outro aspecto relevante no artigo quinto desta lei foi à escolha do método *mútuo ou lancasteriano*¹ adotado pelos professores nas escolas, ocasionando o aumento de alunos e redução de custo na contratação de novos professores, já que as atribuições de ensinar eram deliberadas pelos professores, aos alunos mais inteligentes da turma para o mesmo realizar o repasse aos demais estudantes da turma.

Apesar desta lei não abordar o ensino na sua organização em divisões, classe, cursos ou seções, nem estabelecer uma divisão dos conteúdos a serem trabalhados e a ausência de critérios relacionados à idade escolar, apenas sinalizando a forma de avaliação no Art. 7º “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado

¹ Método lancasteriano consistia em o professor ensinar a lição a um grupo de alunos mais adiantados e inteligentes, que ensinavam aos colegas mais atrasados, divididos em pequenos grupos (NUNES, 2008, p. 40).

mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação”. Com o aumento de estudantes que concluíam a primeira etapa do ensino (escola das primeiras letras), sendo necessária a continuidade dos estudos tornou-se urgente a regularização do ensino em classes de estudo como afirma Souza:

A regularização da terminologia foi resolvida pelo ministro da Educação do Departamento do Sena em 1868, que estabeleceu as seguintes definições: para existir uma classe era preciso haver três condições: unidade de nível dos alunos, de professores duração normal dos estudos e os programas a serem percorridos. Nesse sentido, classe e curso coincidiam. Progressivamente a classe passa a corresponder ao agrupamento homogêneo dos alunos e o curso às divisões do programa de ensino (SOUZA, 1998, p. 35).

O Governo monárquico garantia o acesso somente a escola das primeiras letras, sem uma possibilidade de dar continuidade aos estudos, chegando ao término do Segundo Império, manifestando o desejo de expandir o ensino técnico e superior em outras regiões e a possibilidade de um Ministério exclusivo para a instrução pública destacada “na Fala do Trono, na sessão solene de abertura, em 3 de maio de 1889”. Essa iniciativa de gestação de uma política educacional, ampliando o acesso a graus mais elevado do ensino estava apenas na intenção e que não veio a se concretizar. Sobre esse contexto Azevedo faz um comentário:

Nessa derradeira Fala solicitava o Imperador a criação de um Ministério destinado aos negócios da instrução pública, a fundação de escolas técnicas “adaptadas às condições e conveniências locais”, a instituição de duas universidades (uma ao sul, outra ao norte do país), bem como de faculdades de ciências e letras, em algumas províncias, e vinculadas ao sistema universitário. Todo por esse sistema proposto pelo Imperador e que teria por cúpula as duas universidades, centro de alta organização científica e literária, “de onde partisse o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino”, segundo a palavra oficial, se assentaria “livre e firmemente pelo fortalecimento na instrução primária e secundária” difundida largamente pelo território nacional (AZEVEDO, 1964, p. 582-583).

Com o final do período Imperial e o início da República da Espada (1889-1894), ocorreram diversos fatos que mudaram o rosto da sociedade brasileira: elevado crescimento econômico, transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e, principalmente a construção de uma identidade nacional, sendo, a educação, responsável pela moralização e civilização do povo, fortalecendo a nação que estava surgindo com o novo regime político. De acordo com Souza:

Em realidade eles fazem parte da concepção liberal de educação que tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período. No projeto liberal dos republicanos paulistas a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social (1998, p. 38).

Nesse sentido, o projeto educacional entra em convergência com o projeto social da nação brasileira, sendo pertinente a urgência de sua expansão em todo o território nacional, consolidando dessa forma os ideais republicanos.

2 A EXPANSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA REPÚBLICA

“Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de viabilizar o organismo nacional, de construir a nação”. Maria Marta Chagas de Carvalho

No início do século XX, a educação no Brasil assumiu um lugar importante na estrutura política vigente, seria através dela que o país passaria do estágio de estagnação (vadiagem, doenças, vícios, baixa expectativa de vida), de condições degradantes no seio social para o desenvolvimento tendo como alicerce a cultura escolar que condizeria o sucesso da República, conduzindo a nação brasileira a disciplina, a qualificação para

o trabalho, o fortalecimento da economia (sistema produtivo), a fixação do homem no campo e a consolidação da nova ordem que se instituía.

Nesse sentido, o Estado de São Paulo destaca-se com a reforma do ensino, com a implantação das escolas graduadas de várias salas, servindo de referência para os demais Estados do Brasil. De acordo com Souza (1998, p. 43) “Tal reforma estabeleceu diretrizes gerais sobre as quais passou a funcionar a instrução pública no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas repúblicas. O ensino primário passou a compreender dois cursos: o preliminar e o complementar”.

A política educacional começava a ganhar força à medida que o Estado formulava a construção dos grupos escolares em locais de destaque na cidade, que exibía essa nova concepção de instrução escolar, mobilizando a vida da sociedade que se encontrava no seu entorno. As relações de trabalho do professor passaram por profundas mudanças, acreditava-se que naquele momento de fato se fortaleciam as bases para a implantação do Sistema Educacional Brasileiro e o fortalecimento da cultura escolar.

A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, p.49-50).

Nessa nova etapa de escolarização no Brasil, o uso do método mútuo não era mais condizente com a política educacional vigente. Seguindo modelos de outros países como: Alemanha, Suíça e os Estados Unidos. Conforme sinaliza Vidal (2000, p. 510) “a centralidade da criança nas relações, de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização dos saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, na construção do conhecimento do aluno”.

O governo brasileiro assume o método intuitivo para conduzir a escola modelo que se expandia cada vez mais, era preciso formar professores para atuar com essa nova concepção de ensino, “não bastava, contudo, ensinar: era preciso ensinar”, de acordo com a Pedagogia dos *processos intuitivos*². Ou seja, estava posto os dois pilares da educação paulista: implantação do método intuitivo e a formação dos educadores.

Teorias centradas na natureza e no processo de formação do Estado levaram a estudos sobre a relação entre a criação dos sistemas nacionais de ensino e a necessidade de formar pessoal para exercer funções estatais, difundir as culturas nacionais dominantes e construir uma unidade política e cultural dentro dos novos Estados-nação (CARDOSO, 2010, p. 58)

Nesse sentido, era necessário expandir os sistemas nacionais de ensino, e contudo, capacitar novos profissionais, tanto para atuar na escola pública, bem como para capacitar novas pessoas para ocupar cargos na administração pública em todo território nacional, de acordo com a concepção de gestão política-administrativa vigente naquele período.

Outra preocupação, era com a estrutura física da escola (salas de aula, sala dos professores, sala do diretor, espaço para recreio e alojamento para os alunos), com materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento do binômio ensino-aprendizagem, mobília adequada aos alunos, escola para meninos e meninas no mesmo espaço físico, porém com seções ainda divididas. Neste período nasce um importante

² Era uma arte de minúcia, da dosagem, da gradação, que se queria fundada na observação de cada aluno, na experiência de cada situação, na concentração minuciosa dos conteúdos de ensino pacientemente isolados no cultivo de cada faculdade da criança numa ordenação que se pretendia fundada na natureza (CARVALHO, 2003, p. 28).

personagem na estrutura educacional, o diretor escolar, que fiscalizava os trabalhos dos professores e a organização da escola como um todo. Segundo Vidal (2000, 78) “a reunião das escolas isoladas em grupos permitia por um lado, um maior controle do trabalho docente com a introdução da figura do diretor”.

Conquanto a implantação da escola graduada significasse um esforço de uniformização e padronização do ensino, a composição arquitetônica simplificada dos edifícios escolares apresentou, não obstante, monumentalidade e esmero no tratamento das fachadas com grande número de ornamentos, pautando-se pela diversidade criativa que proporcionava a cada escola uma identidade própria independente da existência de “projetos-tipo” adotados para vários edifícios (SOUZA, 1998, p. 129).

Neste cenário, em meados da década de 20 surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), importante instrumento na condução da educação, através da realização de Conferências Nacionais para se discutir os caminhos da educação, fortalecendo dessa forma a causa educacional no país. Para Carvalho (200, p. 43) esse discurso era marcado por certa insegurança: “ao futuro insistentemente se alude como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos, na dependência da ação diretora de uma elite que direcione, pela educação, o processo de transformação do país”.

Essa associação congregava um grupo de intelectuais brasileiros, que se manifestaram por meio da educação para conduzir o processo de transformação do país e o fortalecimento do Estado brasileiro. Era também um espaço de atuação política na medida em que suas ações resultaram em práticas assumidas pelo governo da época, como se vê a seguir:

A exigência de uma “política nacional de educação” esteve articulada, na década de 20, a projetos de homogeneização cultural e moral aos quais não foi estranho o arsenal autoritário referido. Assim, não se trata aqui de rejeitar a terceira das acepções do “novo” como categoria descritiva do movimento desencadeado pela ABE em 20. Este movimento o de uma “marcha resoluta para uma política nacional de educação”. Trata-se, antes, de enfatizar que o projeto de elaboração desta política nacional deu-se no âmbito da questão da “formação da nacionalidade” (CARVALHO, 1988, p. 44).

Esse “*entusiasmo pela educação*”³ não propagou por todo o território brasileiro, em especial, a área rural que continuou com escolas precárias, atendendo principalmente a população de baixa renda. Nesse sentido, Souza (1998, p. 110) afirma que “as consequências desse privilégio do urbano na política educacional revelam um projeto de cidadania excludente em vários níveis. Ao relegar a população rural, a grande maioria da população foi marginalizada”.

A propagação dos grupos escolares durante muito tempo predominou nas cidades de destaques (desenvolvimento urbano e industrial) nas regiões do Brasil e a sua presença não se tornava uma garantia para o acesso ao ensino público, pois o número de vagas era insuficiente para a comunidade beneficiada. Para Nunes (2008, p. 111), ter acesso a esse modelo de educação era uma forma de garantir ascensão social “daí, buscar o ensino que representava o símbolo da classe dominante, o que concorria, ainda mais, para a permanência da velha educação acadêmica elitista, prestigiada pelos poderes públicos, em detrimento a educação popular, à qual não se conferia importância”. Ficava evidente a ausência de uma política de inclusão para as classes menos favorecidas, beneficiando, em alguns casos, os filhos dos imigrantes estrangeiros.

Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de grupos sociais atendidos nesses estabelecimentos, o que denota a extensão do atendimento da escola pública a vários setores sociais. Acesso seletivo, entretanto, voltado para alguns setores, isto é, aqueles mais bem integrados na sociedade urbana e mantendo excluídos os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis. Em relação à raça

³ Caracterizar-se-ia pela importância atribuída à educação, constituída como maior dos problemas nacionais, de cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros (CARVALHO, 2003, p. 41).

negra, todos os documentos oficiais omitem esse dado. Tal omissão expressa a existência de um problema social que era preferível desconsiderar (SOUZA, 1998, p.112).

No contexto escolar, a dificuldade de desenvolver um plano comum (currículo, horários, dias letivos) em todas as escolas existentes, sinalizavam as necessidades da criação de um sistema de ensino para todo o país, ou seja, a criação de um Ministério da Educação. Como afirma Carvalho (1998, p. 60): “o Ministério da Educação seria uma organização com a finalidade de “orientação geral, de coordenação, de sistematização e sobre tudo de impulsionamento”. Sendo criado em 1934 o Ministério da Educação e Saúde iniciando uma nova etapa da educação no Brasil.

Dessa forma, a ABE, através das Conferências Nacionais de Educação, ampliava o apoio na promoção da “unidade nacional” no que diz respeito a educação formal. Era preciso a formulação de uma nova política educacional no país, tendo um currículo mínimo comum a todo brasileiro, formando um cidadão útil a nação.

Durante o governo de Getúlio Vargas a educação continuava sendo um “problema nacional”, ganhando atenção especial por parte do governo que, aliado aos militares, desenvolveram instrumentos de controle social junto ao Ministério da Educação e Saúde. Essa ligação entre educação e saúde se fortaleceu através da educação física, com a disciplinarização do corpo (desenvolvimento físico) e da raça, justificando ao mesmo tempo a presença dos militares na educação, como se observa em seguida:

Assim, desde o início do período, a educação ocupa um lugar importante nos discursos oficiais. Neles, destacam-se certos temas que, mesmo não constituindo um programa educacional estruturado, acentuam-se, à medida em que se acentua o caráter autoritário do regime. Ao mesmo tempo, ao nível do discurso e ao nível da legislação, estes temas evoluirão sempre no mesmo sentido: colocar o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária. São os seguintes: a concepção da educação como problema nacional, a ligação entre educação e saúde e a ênfase na educação moral (HORTA, 1994, p. 02).

Ao elevar a educação a problema nacional, o governo justificava sua intervenção nos diferentes níveis de ensino, centralizando cada vez mais ações em torno da federação, istituindo o Conselho Superior de Segurança Nacional, superior aos demais conselhos existentes junto ao Ministério da Educação e Saúde. O currículo sofreu algumas alterações com o retorno do ensino religioso, com a introdução da educação moral e cívica, subsidiando materiais para o culto ao patriotismo, fonte de inspiração nas corporações militares.

A intervenção controladora e/ou repressiva dos militares no sistema de ensino acentua-se a partir de novembro de 1935. A nova lei definindo os “crimes contra a ordem política e social” permitia ao governo cancelar a permissão de funcionamento e mandar fechar qualquer estabelecimento de ensino que não se excluísse “diretores, professores, funcionários ou empregados filiados, ostensiva ou clandestinamente, a partido, centro, ou agremiação ou junto de existência proibida” pela Lei de Segurança Nacional, ou que tivessem “cometido quaisquer dos atos definidos como crimes nas mesmas leis”(HORTA, 1994, p. 39).

Dessa forma, a educação formal passava a ser fiscalizada de forma ostensiva pelos militares que estavam atentos a todas as ações desenvolvidas pelas escolas e, conseqüentemente pelos educadores. É importante destacar a interferência dos militares na realização da VIII Conferência Mundial de Educação, prevista para acontecer no Rio de Janeiro e oficializada pelo próprio Governo e pelo então Ministro da Educação e Saúde. Entretanto, o pedido do Ministro da Guerra, para que o evento não fosse realizado no Brasil foi atendido pelo presidente Vargas. Sobre isso Horta observa:

Mas os argumentos de Dutra prevalecem e a VIII Conferência Mundial de Educação não se realiza. Capanema, pressionado pelo Ministro da Guerra, por intermédio de Vargas, concorda com o seu cancelamento e solicita a Oswaldo Aranha, Ministro das Relações Exteriores, que transmita à WFEA a “palavra oficial” do Governo brasileiro, comunicando a impossibilidade da realização da Conferência no Brasil (HORTA, 1994, p. 50).

Outra instituição que colaborou muito com a educação neste período foi a Igreja Católica, detentora de algumas instituições de ensino no Brasil. Defensora do ensino religioso na rede pública de ensino, bem como, as considerações envolvendo a educação, família e o trabalho como observa Horta:

A política da família, partindo “de uma concepção jurídica e econômica da existência familiar” deveria “ser ampla, abrangendo um sistema completo de medidas protetoras”; à política do trabalho caberia “assegurar ao trabalhador justiça social plena”; a política de educação deveria “excluir as influências materialista de todas as denominações”, garantir à escola “a liberdade de ensinar a religião dos alunos e dos pais” e fazer com que o ensino, de um modo geral, estivesse “baseado e orientado numa concepção espiritualista da vida” (HORTA, 1994, p. 125-126).

Sendo assim, a educação estava repleta de contribuições de ambos os lados, porém cada organismo buscava o interesse de sua instituição. O coletivo permanecia nos discursos e no papel como foi o caso do primeiro Plano Nacional de Educação, importante instrumento na condução da política educacional brasileira.

Concebido inicialmente pelos educadores da Associação Brasileira de Educação como forma de evitar que a educação fosse influenciada “pelas frequentes mutações no *cenário político*”, o plano nacional de educação, previsto na Constituição de 1934, viu-se desta forma transformado em instrumento privilegiado de ação política, por Vargas e Capanema. Assim, na Reunião Ministerial de 7 de dezembro de 1935, convocada por Vargas para um exame da situação política e das medidas a serem adotadas em função do movimento armado de novembro, Gustavo Capanema apresenta o Plano Nacional de Educação como a solução para a falta de orientação e de disciplina existente na educação brasileira. Logo em seguida o Ministro da Educação dá os primeiros passos no sentido de sua elaboração (HORTA, 1994, p. 150-151).

A construção deste plano recebeu contribuições de diversos segmentos da sociedade e do Estado: Secretaria de Educação de Minas Gerais, Centro Dom Vital em São Paulo, educadores católicos e contribuições espontâneas, como a de Oliveira Viana e de Almir Andrade. Após a consulta a estas instituições, os resultados foram incluídos no documento final do primeiro Plano Nacional de Educação e entregue ao então Presidente da República Getúlio Vargas, que de imediato encaminhou para à Câmara dos Deputados, tendo o seguinte resultado final:

O projeto do Plano Nacional de Educação foi entregue por Gustavo Capanema ao Presidente da República em maio de 1937. Vargas encaminhou à Câmara dos Deputados, que criou uma Comissão Especial para examiná-lo. Esta apresentou suas conclusões no final de agosto, rejeitando a proposta de Capanema no sentido de que o projeto fosse votado “em bloco”. Em setembro, o projeto foi debatido pela Comissão de educação da Câmara dos Deputados. Mas a tramitação é lenta e o debate será interrompido pelo fechamento do Congresso em 10 de novembro de 1937. A partir deste momento, o projeto preparado pelo Conselho Nacional de Educação será esquecido (HORTA, 1994, p.158).

Sendo assim, a política educacional desenvolvida no Brasil durante a República aponta avanços (consolida as leis, amplia a quantidade de escolas, propõe uma metodologia e estrutura o espaço físico), e ao mesmo tempo alguns retrocessos dentro da educação (não consegue construir um Plano Nacional de Educação) para nortear as ações educativas em todo o território brasileiro. Percebe-se assim, uma política autoritária, apropriando-se do espaço escolar para incutir nas pessoas o modelo de sociedade desejada pelo governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós educadores, dialogar com esses momentos distintos da História da Educação no Brasil, em especial com o recorte entre o período Imperial e a Primeira República, evidencia de fato as bases do sistema educacional brasileiro permeado de interesse da “elite” dominante de cada etapa, ao se apropriar da cultura

escolar para implantar na nação o tipo de homem e mulher ideal para a formação da sociedade brasileira desejado por eles.

Entendemos por política educacional, todas as ações promovidas e pensadas (às vezes permanece apenas no papel), pelo governo no sentido de organizar, direcionar, fomentar e ampliar o acesso à educação formal de qualidade, bem como, estabelecer metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo, construídas preferencialmente com a participação de outras instituições que trabalharam diretamente com a educação, seja a mesma formal ou informal.

A consolidação dos grupos escolares, inicialmente no Estado de São Paulo e a sua expansão pelos demais Estados brasileiros, exercitaram o direito à educação e o dever do Estado na sua promoção e garantia de continuidade nos estudos superiores a todos aqueles que conseguiram ingressar no sistema educacional. A educação é marcada por glórias: escolas monumentais, estruturadas e mantidas como ensino de referências, já outras eram espaços de vergonha, abandono e fracasso principalmente as da área rural e das periferias.

Destacamos a importância que a educação assumiu como “problema nacional”, em ambos governos brasileiros, favorecendo o debate no seu entorno com a implementação de leis, recursos e formação para a sua expansão em todo o território nacional. A sua consolidação não ocorreu de forma contínua, mas por etapas: nas cidades (grandes centros urbanos), região metropolitana e posteriormente nas vilas e lugarejos (povoados) da área rural.

A participação da Associação Brasileira de Educação na promoção de eventos que unificaram a sociedade, para fomentar ações e projetos voltados para a ampliação e melhoria da qualidade da educação em nosso país, apesar de disputas internas e grande parte dos seus membros atuarem em outras áreas diferentes da educação, é inegável seu papel político institucional na promoção de debates que nortearam as ações do governo no setor educacional.

Por fim, agradecemos a todos aqueles que colaboraram na construção de uma historiografia educacional brasileira, indo às fontes e socializando com a publicação dos resultados, às vezes divergindo de correntes já consolidadas (matriz azevediana), enriquecendo o debate acadêmico e social. Se hoje, temos uma política educacional consolidada, sua gênese está idealizada nestes períodos estudados que com o avanço e a consolidação de uma nação brasileira foi sendo diagnosticada e construída ao longo destes anos, adquirindo a estrutura e organização do sistema de ensino em vigor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Parte III – A transmissão da cultura. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964, p. 545-61.

BRASIL. Lei 15 de outubro de 1827. In: **Colleção das Leis do Imperio do Brazil primeira parte 1827**. Typografia nacional. Disponível

em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J.pdf>>. Acesso em 22 maio. 2011.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Notas sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira**. Maceió: EDUFAL, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciana Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.
- HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação brasileira no Brasil (1930 – 1945). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: Ed.UEL, 1999.
- NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. São Cristovão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciana Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-518.