

AS MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE GOVERNOS AUTORITÁRIOS E DEMOCRÁTICOS

Aparecido Pires de MORAES SOBRINHO¹

Maria das Graças de LIMA²

RESUMO

Um dos problemas enfrentado pelo mercado de trabalho nacional no ato da contratação se refere à formação da classe trabalhadora. O mercado de trabalho, seletivo e competitivo, tem como parâmetro no momento de seleção dos trabalhadores a formação escolar básica, técnica ou superior. Assim, o artigo estuda a consolidação e as mudanças do sistema educacional brasileiro, por considerar que se a formação do trabalhador estiver em crise, o próprio mercado de trabalho estará prejudicado. Portanto, é a partir da década de 1930 que o governo federal procura efetivar uma política nacional de educação, pois até essa década, a responsabilidade da educação era dos Estados em criar suas próprias leis. Nesse período, surge também o debate intelectual entre duas correntes de educadores que propunham que a escola deveria fornecer uma educação geral sem distinção de regiões (urbano ou rural) ou uma educação específica a cada região do país, debate este que até hoje não foi resolvido. O presente artigo é resultado parcial de uma dissertação de mestrado, empregou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia. Os resultados obtidos evidenciaram que a educação brasileira está à mercê das mudanças de governo, que hora promove melhorias, hora cortes de verbas e retrocessos, refletindo assim na qualidade da educação.

Palavras chave: Mercado de Trabalho. Sistema Educacional Brasileiro. Formação Escolar.

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Especialista em Gestão Pública Municipal (UEM); Professor na Secretaria de Educação do Paraná, núcleo Maringá.

² Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo; Pesquisadora e Professora titular na Universidade Estadual de Maringá atuando na graduação e na pós-graduação em Geografia.

LES CHANGEMENTS DANS LE SYSTEME EDUCATIONNEL BRESILIEN: ENTRE GOUVERNEMENTS AUTORITAIRES ET DEMOCRATIQUES

RESUMÉE

Un des problèmes affronté par le marché de travail national dans l'act de l'embauche s'agit de la formation de la classe travailleuse. Le marché de travail, sélectif et compétitif, a comme paramètre dans le moment de la sélection des travailleurs la formation écolière de base, technique ou supérieure. Ainsi, l'article étudie la consolidation et les changements du système éducationnel brésilien, pour considérer que si la formation du travailleur est en crise le marché de travail même sera atteint. Donc, c'est à partir de la décennie de 1930 que le gouvernement fédéral cherche à mettre en place une politique nationale d'éducation nationale, avant cette date la responsabilité de l'éducation était des Etats pour la création de leurs propres lois. Dans cette période, il apparaît aussi le débat intellectuel entre deux courants d'éducateurs qui proposaient que l'école devrait fournir une éducation générale sans distinction de regions (urbain ou rural) ou une éducation spécifique à chaque region du pays. Ce débat n'a pas été resolué jusqu'à nos jours. Présent article est en résultant partiel d'une dissertation de masters, comme méthodologie il a fait utilisation de la recherche bibliographique. Les résultats a prouvé que l'éducation brésilienne est en otage de changements de gouvernement, qu'heure promet des améliorations, autre, coupes de fonds et rétrocessions, en reflétant ainsi, en la qualité de l'éducation brésilienne.

Mots-clés: Marché de Travail. Système Educationnel Brésilie. Formation Ecolière.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é marcado por períodos de avanços e retrocessos. Momentos esses em que o debate foi produtivo e trouxe melhorias para o ensino, e outros em que a conjuntura política, formada por governos autoritários, reprimiu o debate democrático.

Um ponto tratado no artigo é o debate intelectual que ocorreu na década de 1930, a quem formar? Este debate refere-se à definição da formação oferecida na rede escolar. Uma formação geral ou específica a cada região do país? Em nosso ponto de vista o ideal é uma formação geral, que de um suporte técnico e teórico tanto no campo como na cidade, mas infelizmente isso ainda não efetivado.

Portanto, este artigo irá demonstrar que o ensino está em crise, e que o modelo de ensino geral ou específico a cada região não foi assegurado. Além de que, os debates e as políticas educacionais passaram por momentos de avanços e retrocessos em resposta às mudanças de governo.

Ressaltamos que o presente artigo é resultado parcial de uma dissertação de mestrado, e como tal, utilizou-se de pesquisa bibliográfica como metodologia. Assim, fizemos um levantamento exploratório sobre o tema, sendo necessário evidenciar os principais pontos históricos do sistema educacional brasileiro. Desse modo, escolhemos o recorte temporal que se inicia no século XVIII com uma breve contextualização da educação jesuítica, passando pelos governos de Getúlio Vargas, da ditadura militar, trazendo os principais fatos pós-redemocratização e finaliza-se com o fim de um governo democrático colocando o país em novo período sombrio de sua história.

Podemos dividir o artigo em dois momentos. Num primeiro momento será abordado o histórico, que traz as principais mudanças pelo qual passou a consolidação do sistema educacional brasileiro em razão das trocas de governo, ora democrático ora autoritário. Num segundo momento será abordado o debate sobre: qual formação a escola deve proporcionar? A escola deve formar para o campo ou para a cidade? Considerando que esse debate se inicia entre as décadas de 1920/1930 permeada entre duas correntes; a Escola Nova (Anísio Teixeira) e o Ruralismo pedagógico (Sud Mennucci).

2 A ORGANIZAÇÃO DA REDE EDUCACIONAL BRASILEIRA

É necessário ressaltar que o sistema educacional brasileiro passou por várias reformas que o moldou no que representa hoje. Mas, seu início foi turbulento e não o caracterizava ainda como um sistema, e sim como uma rede de ensino.

Sendo assim, nos dois primeiros séculos durante o Brasil Colônia, os jesuítas foram os responsáveis pela difusão da educação. Sendo esta, clássica e humanista, fornecedora dos ideais europeus e que atendia a elite brasileira. Foi uma educação que não mantinha vínculo com a realidade da colônia, na realidade desinteressava-se por ela. Com o propósito de mantê-la alienada para que não oferecesse perigo à estrutura política vigente da época. Até 1759 perdurou esse “sistema educacional”, mas após a expulsão dos jesuítas as atividades educacionais cessaram (XAVIER, 1990) e o Brasil ficou 60 anos sem escolas em funcionamento oficial para atender sua população, sendo que a elite nacional enviava seus filhos para a Europa em busca de formação (CUNHA, 2012).

Posteriormente, entre 1759-1822, o financiamento e a administração da educação estavam a cargo do governo metropolitano, que se demonstrava pouco preocupado em efetivar na colônia um sistema educacional eficiente. Este fato contribuiu na redução da educação colonial a poucas escolas e aulas régias, deixando a educação formal destituída de recursos suficientes para manter um mínimo de qualidade e quantidade de escolas (XAVIER, 1990).

Frente a isso, somente após a Proclamação da Independência em 1822, iniciaram-se debates e projetos com propostas para a criação do sistema educacional. Como resultado, em 03 de maio de 1823, Dom Pedro I discursa sobre a importância de uma legislação própria para a educação. Mas, apenas em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira lei regularizando a educação pública, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras (XAVIER, 1990).

Entretanto, a Lei de 15 de outubro de 1827 não iniciou um sistema nacional de educação pública em virtude da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império em 1834, que desobrigou o governo central a cuidar das escolas primárias e secundárias, passando esta responsabilidade para os governos provincianos (SAVIANI, 2003).

Outras discussões se seguiram até o fim do Império sem lograr êxito, e mesmo após a Proclamação da República em 1889, a educação permaneceu descentralizada e de responsabilidade dos Estados Federados (SAVIANI, 2003).

Após longo período sem mudanças significativas para a educação, entre os anos de 1930-1945, por conta do crescimento econômico brasileiro, se intensifica o problema da falta de mão de obra qualificada nas cidades, levando os grupos urbanos a solicitarem educação formal do Estado. Surge assim, o sonho de ver os filhos livres do serviço físico bruto, e a escola aparece no horizonte como salvação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). Nesse contexto, o analfabetismo era visto como um atraso ao desenvolvimento do Brasil.

Portanto, é a partir do governo de Getúlio Vargas que a educação passa a ser objeto de interesse por parte do governo federal, deixando então de ser responsabilidade dos Estados.

Outro ponto de destaque é que a preocupação com a falta de mão de obra qualificada nas cidades brasileiras, fez com que em novembro de 1930 dois ministérios fossem criados, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde. Com isso, promove-se a reforma no ensino nacional, com a difusão de que o país necessita de cursos profissionalizantes e técnicos que dessem respostas ao momento pelo qual passava a economia nacional, de crescimento industrial (NETO, 2013).

Sendo assim, de acordo com Saviani (2003), algumas medidas relativas à educação foram importantes e tiveram alcance em nível nacional durante as décadas de 1930 a 1950, foram elas: 1931: Reformas do Ministro Francisco Campos; 1932: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que promoveu a construção de um sistema nacional de educação; 1934: A Constituição de 1934 exigia a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE); 1946: Nova Constituição de 1946 e a criação da lei nacional do ensino primário, obrigatório e gratuito; 1947: Inicia a elaboração do anteprojeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), só aprovada em 1961.

Assim, foi na Constituição Federal de 1934 que o governo passou a ser o responsável por traçar as diretrizes da educação nacional e não mais os Estados. Portanto, as diretrizes passaram a cargo do governo federal, aos Estados cabiam à organização e a manutenção de seus sistemas de ensino (WEREBE, 1997).

A partir desse momento se faz necessário abrir um parêntese e acrescentar o debate que ocorreu nas décadas de 1920-1930 entre o Ruralismo Pedagógico e Escola Nova antes de dar prosseguimento ao tema formação do sistema educacional brasileiro.

2.1 O SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM MODELO DE ENSINO PARA O CAMPO OU PARA A CIDADE?

No contexto de necessidade crescente por mão de obra qualificada nas cidades que passavam por um processo de industrialização acelerado, durante as décadas de 1920-1930, surge um debate sobre a situação do ensino no Brasil e o modelo que era mais oportuno para o país. Duas correntes merecem destaque, o primeiro foi o movimento para um ensino geral e o segundo para o ensino específico.

Sud Mennucci foi o defensor do Ruralismo Pedagógico, um ensino específico a cada região do país, cuja divisão se dá em: espaço rural, espaço urbano e litorâneo.

A outra corrente chamada Escola Nova, entendia que o futuro econômico do país estava na questão industrial e não na agrícola, o principal expoente desta corrente foi Anísio Teixeira. Para este autor, o modelo de ensino não deve ser diferenciado por regiões geográficas, deve assegurar uma formação geral, capaz de tornar o futuro trabalhador, apto a ocupar qualquer emprego, em qualquer região no país.

Este debate, entre formação geral e específica, merece ser aprofundado, haja vista que até hoje, alguns problemas da década de 1930, se fazem presentes, como é o caso da baixa qualificação dos trabalhadores e do êxodo rural.

2.1.1 As Contribuições de Sud Mennucci: o Ruralismo Pedagógico

O Ruralismo Pedagógico, conforme exposto anteriormente, constitui-se como um ensino específico a cada região do país, e foi uma corrente composta pelos pensadores: Sud Mennucci e Carneiro Leão (RAMAL, 2011). No entanto, seu principal defensor foi Mennucci. É importante ressaltar que essa tendência pedagógica surge como um mecanismo de fixar o homem no campo, o “impedindo” de abandonar o cultivo e conseqüentemente de ir para a cidade em busca de melhores condições.

Certamente, a obra de maior importância de Mennucci é o livro “A crise brasileira de educação”, publicado em 1930. É nesta obra, que o autor evidencia os principais problemas na educação brasileira de sua época e propõe medidas, que de acordo com ele, são necessárias tomar.

Este mesmo autor, também destaca que a crise na educação brasileira não é um fato isolado, é antes de tudo universal e seu início foi após a industrialização dos países centrais

em resposta as descobertas científicas. Com isso, a industrialização criou no imaginário popular, a perspectiva de que todos devem ter acesso às conquistas científicas e que a população em geral deve ter direito ao conforto que os bens materiais proporcionam no dia a dia (MENNUCCI, 1934). Nada mais justo, haja vista que o trabalhador desenvolve suas atividades buscando melhora em sua qualidade de vida.

Para Mennucci (1934), no espaço rural brasileiro o método de ensino utilizado em sala de aula enaltecia a cidade em detrimento do campo, causando nos estudantes repulsa por tudo que é relacionado ao trabalho manual no campo. Assim, a única saída para fugir desse fardo agrícola é mudando-se para a cidade, intensificando o êxodo rural. O autor reconhece que a desvalorização do trabalho manual é resultado do fim da escravidão em 1888 e da entrada de imigrantes europeus para assumir os cargos deixados pelos escravos.³

Firme em sua tese, Mennucci destaca que em razão da metodologia da escola urbana ter sido implantada na organização do trabalho rural, influenciando a vida local com hábitos e necessidades da vida urbana, fez surgir um sentimento de desprezo pela vida no campo (GIESBRECHT, s/d). A partir disso, Mennucci (1934, p. 47) perguntava-se,

Como se explica o imprevisto fenômeno? Facilmente: levamos às regiões do campo uma organização escolar que está profundamente, visceralmente eivada do preconceito urbanista. São simples “escolas de cidade” implantadas ou enxertadas à força em núcleos rurais. Trazem, apesar do vistoso aparato cultural com que se apresentam, uma irraciocinada animosidade contra tudo o que relembra o trabalho dos campos, resíduo ainda da campanha abolicionista, e que transparece no desdém superior e absoluto com que as escolas ignoram os labores rurais.

Diante disso, o autor relaciona o êxodo rural com o tipo de formação recebida nas escolas rurais. Para ele, o conteúdo que se ensinava na cidade e no campo eram os mesmos. O professor que leciona também era o mesmo. Sendo assim, buscando solução para este quadro que se apresentou, o autor propõe o Ruralismo Pedagógico como mecanismo de fixar o homem no campo, impedindo que este abandone o cultivo e vá para a cidade trabalhar na indústria.

3 Com o aprofundamento da "[...] crise do modelo agroexportador. O modelo plantation chega ao fim com a abolição do trabalho escravo. A última pá de cal sobre o modelo agroexportador foi a eclosão da I Guerra Mundial, de 1914-1918, que interrompeu o comércio entre as Américas e a Europa. A saída encontrada pelas elites para substituir a mão-de-obra escrava foi realizar uma intensa propaganda na Europa, em especial na Itália, na Alemanha e na Espanha, para atrair os camponeses pobres excluídos pelo avanço do capitalismo industrial no final do século 19 na Europa. E, assim, com a promessa do "eldorado", com terra fértil e barata, a Coroa atraiu para o Brasil, no período de 1875-1914, mais de 1,6 milhão de camponeses pobres da Europa" (STEDILE, 2005, p. 8).

Além disso, as críticas de Mennucci são direcionadas aos modelos que serviram de base para o ensino nacional. Em sua concepção, não tem como adotar um modelo educacional aplicado na Europa, com suas peculiaridades econômicas, sociais e culturais e adotá-lo como fundamentação em uma realidade tão diferente como a brasileira.

Em virtude disso, Mennucci propôs três modelos de ensino a serem aplicados no Brasil, que leve em conta a realidade da população do país. Logo, dividiu “[...] o homem brasileiro em três tipos: o urbano, o rural e o marítimo. Dizia que, pelo primeiro, se fazia quase tudo; pelo segundo, quase nada; e pelo terceiro, nada” (GIESBRECHT, s/d, p. 60).

É importante dizer que estes modelos eram regionalistas. Um modelo de escola aplicada exclusivamente ao homem rural, outro ao homem urbano e um terceiro ao homem do litoral. Logo, para cada região deveria ser aplicado um modelo de ensino específico, com professores nascidos no meio onde lecionasse, com conhecimento profundo. Só assim, seria assegurado um ensino eficaz e capaz de evitar o êxodo rural.

Acerca disso, Mattos (2004, p. 4) argumenta que “Mennucci reivindicava que a educação fosse desenvolvida em função da economia ambiente, servindo como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, sendo ela a propulsora, ou o agente e reagente da organização do trabalho”.

Outro problema que Mennucci propõe solução, é a percepção que o campo transmitia a população. Para reverter à imagem negativa que existia do campo, a escola necessitava adaptar-se a realidade do homem rural, começando pela formação dos professores que iriam compor seu corpo docente. O autor enfatiza que a formação dos professores rurais deve ter

[...] três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio (MENNUCCI, 1934, p. 83).

Logo, a solução proposta pelo autor é melhorar a qualidade do professor, para que este seja apto a evidenciar a realidade do campo, valorizando o trabalho manual, e criando uma ideologia rural em seus alunos. E ainda, depois de formado, o professor não deve se sentir tentado a ir embora para a cidade. Mais do que apenas impedir que a formação em vigor fosse responsável pelo êxodo rural, os docentes, devem ser capazes de levar o progresso para o campo e de fazer com que seus alunos tornem-se aptos a desenvolver melhorias em seu meio.

Para além do acima exposto, Mennucci evidencia outro problema no campo, a posse da terra. Sem a posse da propriedade, a população do campo se vê tentada a ir para a cidade. Além da posse, é importante que o conforto existente na cidade seja proporcionado no campo. Assim, “[...] conseguida a posse da terra, obtido o professor identificado ao seu meio, nem por isso, [...] a fonte do êxodo rural estará estancada. A carência do conforto [...] é o suficiente para determinar o recrudescimento desse êxodo [...]” (MENNУCCI, 1934, p. 84). Ademais, a crise da educação rural vai além dos problemas internos nas escolas, é agravada também, devido à falta de serviços públicos no meio rural, motivo este que contribui para que o êxodo se intensifique.

Neste debate, Werebe (1968) discorda de Mennucci ao mencionar existir um exagero na supervalorização da responsabilidade dada à escola pelo êxodo rural. Para a autora, há condições objetivas para que a população do campo se sinta inferior e procure na cidade condições melhores de vida.

Giesbrecht (s/d, p. 50-51) ao sintetizar os principais pontos de Sud Mennucci, diz que

[...] as áreas rurais recebiam o mesmo ensino das áreas urbanas, e este era basicamente dirigido para as crianças das cidades. Na época, a população brasileira era ainda essencialmente rural - 70% então – mas a migração para as cidades já estava crescendo e tendia para uma migração ainda maior.⁴ Sud considerava que era fundamental manter essas pessoas no campo, pois, sem produção rural, a área urbana não teria condições satisfatórias de subsistência. [...] Com a sua experiência em escolas rurais [...] ele sabia que os professores que iam para a área rural não tinham idéia em geral das condições que enfrentariam. Sem experiência, não se adaptavam, perdendo a motivação, e os alunos não se motivavam, pois a matéria era de interesse maior para quem vivia na cidade. Resultado: a maioria abandonava os estudos ou ia para a “cidade maravilhosa” para aplicar o que aprendeu fora dela.

Opondo-se às ideias de Sud Mennucci, temos a Escola Nova cujo principal expoente foi Anísio Teixeira.

4 Matos e Baeninger (2008) enfatizam que as migrações internas no Brasil se deram em resposta a modernização capitalista no século XX, logo, a transição para o trabalho assalariado na cidade representou um novo momento de desenvolvimento, visto que no espaço rural a mão de obra estava sendo substituída por máquinas.

2.1.2 As Contribuições de Anísio Teixeira

Diante do acima exposto, serão abordadas principalmente as contribuições de Anísio Teixeira⁵ representando assim a corrente Escola Nova, por entender que suas ideias resumem de modo satisfatório o princípio teórico dos outros autores. Sendo assim, a segunda corrente de educadores que defendem o ensino geral, foram formadas por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Manuel Lourenço Filho. Estes autores foram influenciados pelo filósofo norte-americano John Dewey cuja linha teórica chamava-se Escola Nova ou Escolanovismo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Para a Escola Nova, em vez de assegurar uma formação específica para cada região, seria necessário assegurar uma formação geral. Desse modo, tanto no campo como na cidade, a formação deve ser a mesma, pois, todos terão as mesmas oportunidades de emprego independente da região de moradia (AZEVEDO et al., 2010).

Anísio Teixeira, importante expoente da Escola Nova, dedicou grande parte de sua vida profissional à educação. Com isso, compreendeu como é importante à realização da reforma de base e da reforma agrária, bem como do sistema universal de educação. Para ele,

uma das conseqüências dessa evolução, unilateralmente acelerada, da vida nacional vem sendo a incorporação, sem o devido preparo, das massas do campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais e o crescimento vertiginoso das grandes cidades, com os resultados já conhecido da urbanização intensiva, agravada pela heterogeneidade e ausência de formação dos elementos transplantados (TEIXEIRA, 1999, p. 30).

Portanto, em razão da conjuntura das décadas de 1920-1960 (crise mundial, urbanização acelerada no Brasil, e o êxodo rural), a indústria nacional se vê “responsável” em absorver os trabalhadores do campo nas fábricas. Este fato impôs mudanças no sistema educacional, pois não era possível que o ensino permanecesse passivo às transformações. Assim, “[...] no atropelado do crescimento brasileiro no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão” (TEIXEIRA, 1999, p. 31).

5 Nasceu em Caetitê, BA, (1937-1945). Iniciou sua vida como educador em 1924 ocupando o cargo de inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior e Justiça e Instrução Pública. Atuou em diversos órgãos educacionais entre eles: Ministério da Educação e Saúde em 1931, Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1946, Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) em 1951, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1952. Participou da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), ajudou a fundar a Universidade de Brasília (CIBEC, 2001).

É importante ressaltar que Anísio Teixeira enxergou a escola em crise, por ofertar um ensino quase que exclusivo para a camada rica da sociedade, com caráter ornamental e livresco. Este ensino, não formava para o trabalho e sim para o lazer, pois aprender a falar e escrever bem se caracterizava como um reflexo da educação jesuítica. Logo, o autor notou que o ensino não instruía, não preparava e não educava para a realidade nacional de sua época (TEIXEIRA, 1999).

Diante deste cenário, a crise do ensino na época de Teixeira passou por um momento tão crítico que o número de “pseudoeducados” já estava transbordando para além das possibilidades de absorção. A indústria, por outro lado, procurando contornar o problema da falta de mão de obra qualificada/especializada estava promovendo ela mesma a formação necessária à continuidade de suas atividades (TEIXEIRA, 1999).

Assim, Teixeira propõe a criação de um método de ensino próprio para o Brasil, por compreender que uma das causas da crise no ensino é o tipo de modelo e método utilizado. Tais métodos, importados e desligados da realidade nacional, desconsideravam as dificuldades que o ensino tem que lidar. Logo, o autor considera necessária a criação de um sistema de ensino único para todo o país, na qual parte da responsabilidade da educação seria repassada aos municípios.

Teixeira chega a essa solução, partindo da concepção de que a economia do campo está em crise e a indústria em ascensão. Explica que a crise na educação se reflete nos alunos, que não estavam recebendo uma formação adequada aos novos horizontes nacionais, sobretudo devido ao surto industrial e crescimento urbano da década de 1930. A preocupação do autor é que a educação forma mal a população para o trabalho industrial. Em suas palavras,

Ao entrar o País em sua fase de mudança correspondente à industrialização, o renascimento de energias e de esperança, que acompanha tais processos de transformação, deflagrou uma procura insofrida por educação escolar, pois essa educação se fazia indispensável às novas oportunidades de trabalho que a vida entrou a oferecer, não só diretamente, em virtude de novos tipos de trabalho industrial inaugurados, [...] com o surto industrial e urbano e o crescimento conseqüente da classe média. Para atender à busca assim intensificada de educação, não estava o País aparelhado, pois o modesto sistema existente não se propunha resolver o problema da formação das novas classes de trabalho, emergentes do surto industrial, mas, apenas, ilustrar com certas tinturas profissionais os elementos já pertencentes às pequenas classes superiores e médias, e que encontravam em suas próprias classes todos os estímulos e condições necessários à sua formação propriamente dita (TEIXEIRA, 1999, p. 116).

Como vimos, tanto Anísio Teixeira como Sud Mennucci, indicarão soluções para a melhora da rede de ensino nacional. Entretanto, passado mais de oitenta anos, o ensino continua em crise não assegurando nem uma formação geral, nem específica. Logo, consideramos que a crise na educação é um fato causado também pelas rupturas democráticas pelo qual o país passou e continua passando nos dias atuais. Nesse sentido, a alternância entre governo democrático e autoritário contribui para que o debate educacional seja comprometido. Ou seja, quando o sistema educacional começa a dar sinais que está a mudar para melhor, mesmo que em longo prazo, graças a uma política democrática, o jogo vira com nova fase de retrocessos.

2.2 O DEBATE CONTINUA: O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, DA DÉCADA DE 1930 AOS DIAS ATUAIS

O debate sobre o sistema educacional brasileiro foi o mais caloroso na época de Sud Mennucci e Anísio Teixeira. Mas, não parando por aí, continuou em meio a acontecimentos que colaboraram para manter suas dubiedades, conflitos e divergências.

É interessante ressaltar que o clima internacional era de apreensão, visto que em 1939 a Alemanha havia deflagrado a II Guerra Mundial. As ideologias capitalistas e socialistas estavam em pleno conflito. O governo federal dependia dos Estados Unidos para fortalecer a incipiente industrialização brasileira, ao mesmo tempo em que mantinha relações diplomáticas com ideologias fascistas, extraditando presos políticos de volta a seus países.

Durante este período, o debate educacional foi reprimido pelo Estado, que desencadeia repressão causando barreiras em um momento em que se procurava delimitar as diretrizes para a educação. Já os educadores estavam absorvendo ideologias socialistas, influência da revolução socialista Russa. Logo, sentiam a necessidade de pensar o sistema educacional articulado com a economia e o cenário internacional, pois consideravam que a reforma no ensino só seria possível por meio de transformações sociais radicais (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Em 1937 o governo federal da um golpe na democracia brasileira, fechando o congresso e concedendo nova constituição. Com isso, desencadeia repressão, acompanhada de perseguição política. Este cenário fez com que educadores e intelectuais fossem presos, demitidos ou silenciados. Foi neste clima de insegurança, com supressão da democracia e das

liberdades que o debate educacional ocorreu sem grandes avanços (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Passado este momento negro (fim do Estado Novo), o debate educacional volta a ganhar folego, entretanto a insegurança volta à tona em razão da Guerra Fria (BARROS, 1988; BETHELL; ROXBOROUGH, 1996; VICENTINO, 1997).

Diante destes fatos, o debate educacional se deu, embora muito frágil, em torno da elaboração da LDB. Mas, apesar de a LDB ter sido elaborada por uma Comissão de Educadores de várias tendências, sob um estado democrático acabou não ficando imune ao contexto internacional. Como resultado as diretrizes foram elaboradas levando em consideração o anticomunismo (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Em 1948, o projeto da nova LDB é enviado ao presidente Eurico Gaspar Dutra, que cumprindo a Constituição Federal delega à União elaborar as diretrizes. Entretanto, o relator do projeto, deputado Gustavo Capanema redige um parecer apreciando a revisão do projeto, pois a seu ver o projeto não era fruto de intervenções pedagógicas, mas sim de intenções políticas anti Getúlio. Neste parecer, recomendou maior centralização político-administrativa do ensino brasileiro, pois compreendia a educação como um problema nacional. Em consequência do parecer o projeto de LDB foi engavetado, retornando o seu debate no Congresso anos mais tarde (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Ademais, as Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946 já determinavam a criação de diretrizes para a educação nacional. Mas, só em 1961 foi aprovada a primeira LDB. Logo, a discussão da nova LDB esteve centrada na efetivação da escola pública contra os interesses da iniciativa privada, dentro de um contexto de rápida industrialização promovido pelo governo de Juscelino Kubitschek (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Assim, o debate da elaboração da LDB foi composto por forças heterogêneas, ou seja, desde o setor conservador ao mais progressista. Também contou com a participação de pessoas ligadas a igreja, a Universidade de São Paulo (USP) e do jornal O Estado de São Paulo. Mas, um ponto negativo, aprovado na LDB de 1961, foi à possibilidade dos recursos públicos serem destinados a educação privada, abrindo assim, espaço para o aumento da privatização da educação, principalmente do ensino superior (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Dessa forma, a LDB de 1961 buscou estabelecer uma educação nacional, sendo um direito de todos, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana, que acabou favorecendo a escola privada, pois autorizou o funcionamento de estabelecimentos privados de ensino primário e médio. Também instituiu que o ensino primário deve desenvolver o raciocínio e a integração da criança ao meio físico e social, e o ensino médio a formação do

adolescente. Reforçou o ensino técnico, abrangendo os cursos voltados a formação industrial, agrícola e comercial. Os recursos para a educação foi acordado pela União o financiamento por meio de bolsas de estudo aos estudantes que cursarem em estabelecimentos privados quando assim fosse demonstrada sua necessidade (BRASIL, 1961). Entretanto, vale lembrar que os estabelecimentos privados já usufruíam de liberdade de ensino desde 1823, mantidos por religiosos e predominantes sobre o ensino oficial (WEREBE, 1997).

O debate sobre o sistema educacional mais uma vez é interrompido, dessa vez por outro golpe de Estado, repressivo militar, que foi de 1964-1985. O golpe teve como fator principal a manutenção do sistema capitalista e a contenção dos avanços comunista no Brasil. Conseqüentemente, o debate é reprimido e com muito mais violência após a instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5 de 1968). O AI-5 cassou mandatos políticos, aposentou juízes, perseguiu intelectuais que eram contra o regime, mandando-os para o exílio, acabou com as garantias de habeas corpus, e deu total respaldo para a repressão praticada pela polícia e pelos militares, como torturas e assassinatos (REZENDE, 2003).

Sendo assim, o golpe militar de 1964 extinguiu o debate educacional. Nesse clima de apreensão foram estabelecidas as leis e decretos que iriam regulamentar a educação brasileira. Logo, o governo federal realizou uma série de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), este acordo, conhecido como MEC/USAID, objetivou implantar a reforma universitária utilizando o modelo norte americano (MENEZES; SANTOS, 2001).

Martins (2009) enumera alguns pontos positivos que a Reforma Universitária proporcionou para o ensino superior, foram eles: modernização das universidades federais e algumas estaduais e confessionais; criação das condições pra que houvesse a articulação das atividades de ensino e pesquisa; extinção à cátedra vitalícia, substituída pelo regime departamental; institucionalização da carreira acadêmica e criação de uma política nacional de pós-graduação. No entanto, um ponto negativo foi o alargamento da privatização do ensino superior e a utilização de subsídios públicos para o setor privado.

Desse período destacamos a Lei nº 5.692/1971 que impactou diretamente na educação e no mercado de trabalho. Esta lei fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. Almejava como proposta, adequar à educação as necessidades produtivas do país. Com isso, os estabelecimentos de ensino passaram a oferecer habilitações profissionais técnicas em consonância com as necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1971).

Logo, o objetivo principal da lei foi a profissionalização do ensino médio, criando “[...] condições para a implantação de uma política educacional que encarava a educação em

termos de custos e benefícios. [...] uma estreita subordinação do ensino às necessidades do mercado de trabalho [...]” (WEREBE, 1997, p. 117). Também, atribuiu “[...] à educação o papel de instância geradora das condições de desenvolvimento necessárias ao êxito do seu projeto político-econômico. Assim, a política educacional passa a ser condição sine qua non para o desenvolvimento da produção industrial capitalista” (ALBUQUERQUE NETO, 1995, p. 729).

É importante dizer que a lei 5.692/1971, trouxe ainda a ideia de escola única, com o fim da escola comercial, agrícola e industrial. Mas, errou ao imaginar que os alunos pudessem frequentar a escola no período matutino e vespertino, e que, além disso, fossem bem alimentados e com tempo livre - de manhã uma educação tradicional a tarde aprenderia uma profissão em uma oficina. Entretanto, a realidade brasileira é outra, o aluno não tem disponível todo esse tempo, já que precisa dividir seu tempo entre escola e trabalho (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Posteriormente, com o fim da ditadura militar, em 1985, a educação inicia um momento de “[...] letargia das discussões em torno da ampliação de uma política educacional mais ousada, condizente com as necessidades de nossas mazelas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 169).

Sendo assim, durante o mandato do Ministro da Educação, Marco Antônio de Oliveira Maciel, iniciado em 1985, animado com a democracia e tendo a sua disposição 13% do orçamento da União, tratou de criar o programa Educação para Todos. Este programa procurou ampliar o número de escolas técnicas, incentivar a distribuição de livros didáticos e merenda escolar. Contudo, ao fim de sua gestão, os ministros posteriores não deram continuidade à suas políticas. No âmbito estadual e municipal, os programas educacionais também sofreram descontinuidades de suas ações. Cada secretário, que tomava posse, tratava de criar novos programas, sem, no entanto, aproveitar os já existentes. Mas, o que contribuiu para letargia no MEC foi um fato positivo, a nova Constituição Federal de 1988, que determinou a criação de uma nova LDB, que só saiu do papel em 1996 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Após a Constituição de 1988, a política brasileira veio ampliando seu processo de democratização social, com ruptura “[...] nas formas tradicionais de controle social exercido sobre os setores subalternos que buscam autonomia e direitos de cidadania, em um contexto de baixa incorporação de seus personagens, temas e demandas por parte das estruturas e políticas estatais” (VIANNA, 2006, p. 66).

Durante os anos de 1990-1992, as políticas educacionais não se mostravam satisfatórias, pois a educação não avançou devido à ausência de política educacional. E também, houve o desmonte das agências de fomento à pesquisa e uma série de atividades desenvolvidas pelo MEC foi interrompida (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Já durante os anos de 1993-1994, a discussão em torno da reforma da educação volta à tona. Nesse período, ocorre um novo embate intelectual entre as forças populares e os conservadores na elaboração de uma nova LDB. De um lado, as forças populares que apresentaram suas propostas por meio do deputado Florestan Fernandes⁶, enquanto que as emendas propostas ao projeto eram do senador Darcy Ribeiro⁷. Sendo esta última taxada de neoliberal, acabou por ser aprovada (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Ressaltamos que só em 1996 - Lei nº 9.394 - é aprovado às novas diretrizes da LDB que estão em vigor nos dias atuais. Mas, já sofreram diversas modificações, entre elas a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017.

Sendo assim, na LDB de 1996, a educação escolar foi dividida em: educação básica e educação superior. A educação básica é constituída pela: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; na educação superior: graduação, pós-graduação e extensão, e quanto às modalidades, temos: educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos (BRASIL, 1996).

Logo, a educação básica tornou-se uma prática social responsável por transmitir conceitos gerais aos estudantes, estejam eles frequentando escolas rurais ou urbanas, que os introduza nas bases científicas do conhecimento desenvolvendo o raciocínio lógico e abstrato (DELUIZ, 1995; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Além disso, durante o período de 1995-2002, o governo federal buscou alinhamento às políticas internacionais e de fomento do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esta política educacional consistiu: para o ensino superior, alinhar a universidade na tarefa de produção de tecnologia em colaboração direta com o setor produtivo privado; o ensino básico deve ser universalizado e o responsável pela melhora geral da mão de obra; o ensino médio deve ser de nível técnico. Sendo assim, foi intensão do governo,

6 Nascido em São Paulo, SP (1920-1995), foi Sociólogo e professor universitário, com mais de cinquenta obras publicadas, exerceu o cargo de deputado federal por dois mandatos e era ligada a esquerda brasileira (ROSCHEL, 2017).

7 Nascido em Montes Claros, MG (1922-1997), teve sua vida dedicada a educação. Foi ministro da Educação (1962), ministro-chefe da Casa Civil (1963), vice-governador do Rio de Janeiro (1982), secretário de Cultura, coordenador do Programa Especial de Educação e senador da República (1991-1997), além de escritor. Foi fundador da Universidade de Brasília (1962) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (1994). Em seu último ano de vida, dedicou-se a organizar a Universidade Aberta do Brasil (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2017).

adaptar para o país o mesmo programa educacional adotado no Chile, o da meritocracia e competição entre as escolas públicas e privadas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

É importante acrescentar que a gestão do Ministro Paulo Renato Costa Souza, iniciada em janeiro de 1995, teve como principais programas e ações: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Cursos (ENADE); o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e para a Educação Ambiental (PCNS) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Vale lembrar que o governo federal foi contra a educação pública e entrou em confronto direto com o Fórum Nacional em Defesa da escola pública (FNDEP); com os sindicatos da educação e com o Plano Nacional de Educação. O governo optou “[...] pela mercantilização da educação e pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples” (LEHER, 2010, p. 371). Portanto, mesmo em um momento democrático houve ataque direto contra a educação pública.

Portanto, não ocorreram avanços significativos na educação e sim retrocessos. Pois, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no ano de 2001 avaliou a capacidade de leitura, matemática e ciência dos jovens brasileiros e de outros 32 países. O Brasil ficou em último, evidenciando o fracasso das políticas adotadas pelo Estado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Consecutivamente, os resultados do PISA nos anos subsequentes também não foram nada animadores. Em 2003, foram avaliados 41 países e o Brasil ficou em penúltimo lugar; em 2006, na avaliação de 56 países, o Brasil ficou em 52° (quingüésimo segundo); em 2009, dos 65 países participantes, o país ficou em 54° (quingüésimo quarto); em 2012, o Brasil ficou em 55° (quingüésimo quinto) (PISA, 2015).

Em suma, consideramos que os resultados negativos obtidos pelo Brasil no PISA são reflexos do sistema educacional e da descontinuidade das políticas educacionais, que foram ceifadas em decorrência de períodos de abertura e de anulação da democracia nacional, onde sucessivos golpes de Estado contribuíram para a piora no sistema educacional. Além, claro da reestruturação produtiva que pressiona o Estado por mão de obra barata.

Foi a partir de 2003 que o Brasil entra em nova fase, com criação de significativos programas. Os principais programas criados nesse período podem assim ser resumidos. Em 2003 criou-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE), este programa incentivou a geração de empregos e a inserção dos jovens ao mercado

de trabalho; em 2004 podemos evidenciar dois programas, o primeiro é o Programa de Educação Tutorial (PET) com o compromisso de aprimoramento dos cursos de graduação melhorando a cultura, o ensino, a pesquisa e a extensão, o segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que avalia o desempenho dos estudantes, cursos e instituições superiores do país; em 2005 podemos destacar quatro programas, foram: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) cujo objetivo é a integração da educação profissional ao ensino básico, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Projeto Escola de Fábrica, e a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI); em 2006 destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); em 2007 salientamos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem como objetivo melhorar a educação no país em todas as etapas; em 2009 é importante lembrar do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que com recursos da CAPES tem como objetivo melhorar a formação dos professores na rede pública e a qualidade do ensino; no ano de 2010 podemos frisar mais dois programas, são eles: o Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); em 2011 salientamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Importante destacar que o PROUNI foi uma medida do governo federal que em vez de ampliar as matrículas no ensino superior público, transferiu a responsabilidade para as instituições privadas, indo contra o princípio fundamental do FNDEP, verbas públicas para as escolas públicas. Assim, o programa proporcionou quase total isenção fiscal as instituições de ensino privado por meio de compra de vagas.

Outra política pública que favoreceu a iniciativa privada foi o chamado Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/04/2007. Este programa teve como objetivo efetivar a agenda empresarial e dos grupos econômicos dominantes (LEHER, 2010).

Mesmo com o aumento da privatização do ensino o governo federal foi bem sucedido. Além de alcançar grande prestígio internacional, obteve êxito ao quase dobrar a taxa de crescimento econômico e diminuir a desigualdade, melhorando a situação econômica de milhões de brasileiros (mobilidade social) (BRESSER-PEREIRA, 2013). Nesse sentido, uma característica do governo Lula foi retomar o papel do Estado no estímulo ao
Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia
ISSN 2175-862X (on-line)

desenvolvimento e ao planejamento em longo prazo, tornando possível que suas políticas sociais, dessem resultados positivos (BARBOSA; SOUZA, 2010).

Ainda neste cenário, outros dois programas de destaque foram: Ciência Sem Fronteiras, que em 2012 passou a conceder bolsas de estudos e estimulou a mobilidade para estudantes de graduação, professores e pesquisadores para universidades estrangeiras buscando ampliar a participação do Brasil em áreas consideradas estratégias (FERREIRA, 2012); e a lei de cotas para o ensino superior (Lei nº 12.711/2012), cujo objetivo foi reservar 50% das vagas das matrículas em universidades federais para os estudantes do ensino médio de escolas públicas que possuem renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos.

Infelizmente, a ruptura entre governos democráticos e autoritários faz com que políticas educacionais sejam descontinuadas, ou até mesmo abandonadas. Como é o caso do programa Ciência Sem Fronteiras, que o governo federal anunciou, em abril de 2017, mudanças drásticas em sua estrutura.

É importante ressaltar que o fim da democracia no ano de 2015, em razão de um impeachment, trouxe a interrupção de um modelo de governo que prezava pela distribuição de renda, passando a um modelo privatista e elitista. Como resultado, importantes programas em andamento correm o risco de ser modificado, terem suas verbas reduzidas ou serem abandonados pelo Estado.

O governo federal está utilizando de sua baixa popularidade para aprovar e encaminhar para votação em sistema de urgência, projetos de extrema complexidade, como as reformas: trabalhista (já aprovada), previdenciária, da educação (já aprovada), terceirização total das atividades produtivas (já aprovada), e as privatizações, *ad infinitum*. De modo oportunista está fazendo uso de medida provisória para aprovar projetos de lei que talvez não passariam se fosse pelos trâmites normais.

Podemos destacar há aprovação da medida provisória 746/2016 que se tornou a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principalmente no que diz respeito ao ensino médio.

Sendo assim, sem nenhum tipo de debate com a sociedade a Reforma do Ensino Médio foi aprovada por meio de medida provisória. De acordo com estas alterações, a carga horária que atualmente constitui-se de 800 horas anual, deverá ser ampliada progressivamente para 1400 horas. Entretanto, para os próximos cinco anos deve ser de 1000 horas.

Ainda conforme estas alterações, o ensino médio contará com uma Base Nacional Comum Curricular de cinco áreas do conhecimento, cabendo às escolas escolherem quais áreas ofertar, sendo elas: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Aos alunos, caberá o direito de escolher qual área seguir, mas, terão que se matricular na respectiva escola que oferte a área escolhida. Logo, a divisão em cinco áreas do conhecimento trará mudanças no ensino superior no que tange a formação dos professores e mesmo na elaboração do ENEM.

Quanto à introdução da formação técnica e profissional, a escola poderá estabelecer parceria com o setor privado, visando à complementação da aprendizagem profissional direto no local de trabalho, além da formação na própria instituição com a divisão em cinco campos do conhecimento. Os certificados emitidos pelas instituições de ensino permitirá ao concluinte do ensino médio a possibilidade de continuar os estudos no nível superior. Contudo, dependerá de qual área cursou, podendo seguir uma formação técnica direcionada para o trabalho, mas não para o ensino superior.

Consequentemente, o ponto mais grave da lei 13.415/2017 é a possibilidade de contratação de profissionais “com notório saber” para ministrar aulas no ensino médio, pois não define claramente quais profissionais estariam aptos a assumirem as aulas.

Outro ataque ao sistema de ensino brasileiro, que esta em tramitação no Congresso Nacional, o projeto de lei n.º 867, de 2015, chamado “Programa Escola sem Partido” que pretende fazer modificações na LDB. Se for aprovado à lei ira punir os professores que praticam a “[...] doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (BRASIL, 2017b). Portanto, o projeto pretende tirar o direito de cátedra e liberdade de ensino dos professores não sendo permitido o debate em sala de aula de temas que vão de encontro às convicções dos pais – como, por exemplo, o estudo da evolução darwiniana, de política, de gênero, etc.

Em síntese, de 2002-2014 o governo buscou ampliar a formação técnica de nível médio, por meio de programas como o PROJOVEM, PRONATEC, Escola de Fábrica, entre outros. Mas, o que presenciamos nos dias atuais é de crise no sistema educacional brasileiro. Para agravar a situação do sistema educacional, no ano de 2016 o país sofre nova ruptura democrática, abrindo espaço para mudanças radicais na educação e no mercado de trabalho.

Portanto, vemos como pretensioso fazer uma análise do atual momento que passa o país, pois muitas das propostas de lei ainda estão em fase de encaminhamento na câmara dos deputados. Mas, deixamos registrado que mais uma vez o sistema educacional brasileiro passa por novo retrocesso em virtude de um golpe de Estado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a história da consolidação do sistema educacional brasileiro é de extrema relevância, pois só assim torna-se possível verificar que os problemas que se apresentam nos dias atuais não são recentes. Como evidenciado, um dos problemas que ainda não foi resolvido é como formar a população para o mercado de trabalho ao mesmo tempo dando suporte a uma formação humanística.

Portanto, o debate que se iniciou na década de 1930 entre duas correntes de educadores, representadas por Sud Mennucci e Anísio Teixeira, que propunham qual modelo de ensino deveria ser implantado no país, formação específica ou geral, ainda não foi resolvido. O modelo geral nos dias atuais faz mais sentido, visto que o campo se modernizou de tal forma que o predomínio de máquinas é mais comum do que de trabalhadores.

Sendo assim, o espaço urbano e o rural seguem a lógica do modo de produção capitalista, que se beneficia cada vez mais da introdução de máquinas automatizadas, com modelo de gestão enxutas e com reduzido contingente de mão de obra.

É nesse sentido, que o ensino oficial do Estado deve atuar. Contribuindo para a formação geral dos trabalhadores, através de uma formação humanística e ao mesmo tempo técnica, dando respostas às rápidas mudanças de paradigma do mercado de trabalho. Entretanto, como ficou evidenciado no estudo, o sistema educacional brasileiro carrega em seu interior um mal. Não consegue avançar, pois se torna refém das mudanças abruptas de governo que se sucedem. A alternância entre governos democráticos e autoritários tornou a educação nacional um problema e não uma solução, pois as políticas educacionais são descontinuadas ou abandonadas.

Mas, o mercado de trabalho é exigente, modificou-se a relação de trabalho, buscando um trabalhador interdisciplinar, que desempenhe várias funções. Logo, saber ler, escrever e contar, já não é suficiente. O trabalhador tem que dominar a tecnologia da informação, saber lidar com computadores, relacionamento na empresa. E é na correção dessas deficiências que a escola desempenha um importante papel.

Entretanto, como ficou evidenciado a alternância entre governo democrático e autoritário, trouxe problemas na elaboração das propostas de criação/modificação das leis para a educação formal. Vale lembrar que o sistema educacional brasileiro estando inserido dentro da lógica capitalista, sofre intervenção de diversos agentes, como setores internacionais (FMI, UNESCO, Banco Mundial, e outros) e nacionais (instituições de ensino privadas e sociedade civil). Isso faz com que em um governo democrático o debate gerado possa gerar

bons resultados para o sistema de ensino, pois procura adequar as leis dentro de um contexto que beneficie a todos os setores interessados. Mas, em um governo autoritário, acaba representando apenas um determinado seguimento da sociedade, esvaziando o debate democrático e aprovando leis que não seja do interesse geral da sociedade.

4 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE NETO, Á. S. de. **Legislação e Política Educacional Brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 184. p. 699-734, set/dez., 1995.

AZEVEDO, F. de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.

BARBOSA, N.; SOUZA, J. A. P. de. **A inflexão do governo Lula: política economia, crescimento e distribuição de renda**. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (org.). Brasil, entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010. p. 57-110.

BARROS, E. L. de. **A guerra fria**. São Paulo: Atual, 1988.

BETHELL, L.; ROXBOROUGH, I. **A América Latina entre a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Decreto n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Decreto n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Decreto n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 fev. 2017a.

BRASIL. Projeto de lei n.º 867, de 2015. **Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido"**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2017b.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O governo Dilma frente ao "tripé macroeconômico" e à direita liberal e dependente**. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n.º. 95, Mar., 2013.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2001.

CIBEC. Biobibliografia de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Eduff, 2012.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

FERREIRA, S. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)**. Brasília, DF: Linhas Críticas, n.36, p. 455-472, mai./ago., 2012.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.fundar.org.br/controller.php?pagina=12>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. Barueri, SP: Manole, 2009.

GIESBRECHT, R. M. **Sud Mennucci: memórias de Piracicaba**. Porto Ferreira, SP: Imprensa Oficial, s/d.

LEHER, R. **Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu**. In: *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

MARTINS, C. B. **Reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009.

MATOS, R; BAENINGER, R. Migração e urbanização no Brasil: processos de concentração e desconcentração espacial e o debate recente. **Cadernos do Leste.** 2008. Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/portaldeperiodicos/index.php/leste/article/view/795>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MATTOS, I. C. R. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes MEC/USAID.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001.

MENNUCCI, S. **A Crise Brasileira de Educação.** São Paulo: Piratininga, 1934.

NETO, L. **Getúlio: Do governo provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945).** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **Média dos países em cada área (2000-2012).** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resu ltados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

RAMAL, C. T. **O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural.** In: X Jornada do HISTEDBR, Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2011.

REZENDE, M. J. de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984.** Londrina, PR: Ed. da UEL, 2003.

ROSCHER, R. Florestan Fernandes. **Almanaque Autores.** Disponível em: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/florestan.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SAVIANI, D. **A história da escola pública no Brasil.** Revista de Ciências da Educação, São Paulo, a. 5, n. 8, jun., 2003.

STEDILE, J. P. (Org.) **A Questão Agrária no Brasil.** O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

VIANNA, L. W. **Esquerda brasileira e tradição republicana: estudos de conjuntura sobre a era FHC-Lula**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

VICENTINO, C. **O mundo atual: da Guerra Fria à nova ordem internacional**. São Paulo: Scipione, 1997.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1968.

_____. **30 anos depois. Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1990.