

MODELOS DE DESENVOLVIMENTO E ESTILOS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DA AMÉRICA LATINA: O CASO BRASILEIRO

*Models of development and educational styles
in the process of emancipation of Latin America:
the case of Brazil*

Dermeval SAVIANI
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (Brasil)
Correo-e: dermevalsaviani@yahoo.com.br

Fecha de aceptación de originales: 23 de noviembre de 2009
Biblid. [0212-0267 (2010) 29; 117-133]

RESUMEN: Con ocasión de las conmemoraciones de los 200 años de las Independencias de los países de América Latina, este artículo analiza los modelos de desarrollo y estilos educacionales en el proceso de emancipación de la América Ibérica, enfocando específicamente el caso de Brasil. Para ello son tomados como referencia los textos de Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina* y de Germán Rama, *Estilos educacionales*, en los cuales se definen los modelos o estilos educacionales que se hicieron presentes en el desarrollo histórico de las sociedades latinoamericanas. Considerando la polarización entre lo tradicional y lo moderno, evidenciada en los modelos y estilos educacionales propuestos por Weinberg y Rama, este trabajo muestra cómo se manifestó, en el caso de la emancipación de la sociedad brasileña, el proceso de modernización conservadora que caracterizó, con diferentes matices, el movimiento de emancipación de los países iberoamericanos.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación latinoamericana, historia de la educación brasileña, modelos educacionales, estilos educacionales, educación y procesos de emancipación.

ABSTRACT: On the occasion of the commemoration of the 200 years of Independence of Latin American countries, this paper analyses the models of development and educational styles in the process of the emancipation of Ibero-America, focusing specifically on the Brazilian case. In order to do this, we use two key texts

as a reference: Gregorio Weinberg's *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina* (*Models of Education in the Historical Development of Latin America*) and Germán Rama's *Estilos educacionales* (*Educational Styles*). Both texts elaborate the educational models or styles that took part in the historical development of Latin American societies. Bearing in mind the polarization between tradition and the modernization displayed in the educational models and styles proposed by Weinberg and Rama, this work shows how the process of conservative modernization, which characterized —with different nuances— the general emancipation movement in Ibero-American countries, took place in Brazilian society.

KEY WORDS: History of Latin American education, history of Brazilian education, models of education, educational styles, education and emancipation processes.

ADENOMINAÇÃO «AMÉRICA LATINA» está referida ao conjunto dos países do Novo Mundo cujas línguas predominantes são de origem latina. Se excluirmos os de origem francesa, isto é, o Haiti e os territórios de ultramar (Guiana Francesa, Martinica e Guadalupe), ficamos com dezoito países de língua espanhola e um de língua portuguesa. Embora haja apenas um país de origem lusa, o Brasil, ele abriga mais da metade da população (53,43%) e ocupa três quartos (74,5%) do território da América Ibérica.

Esse conjunto de países não deixa de formar certa unidade decorrente de sua origem comum, a península ibérica, caracterizada pela forte vinculação à Igreja Católica, formalizada no regime do padroado, o que a configurou como o reduto da contra-reforma. Mas, considerados em si mesmos, cada país se caracteriza por particularidades próprias que os distinguem fortemente entre si.

No entanto, apesar das notórias peculiaridades, é possível e desejável a tentativa de empreender um esforço de compreensão da América Latina como um todo. O referido esforço se torna oportuno num contexto como o atual em que o mundo busca se reorganizar em blocos de influência a partir de processos de integração de países ainda que com culturas, regimes políticos e experiências históricas bastante distintas. O exemplo mais conspícuo dos referidos processos de integração é, sem dúvida, aquele que culminou na União Européia.

No caso da América Latina, além da aspiração integrativa que se manifesta de tempos em tempos com maior ou menor vigor, temos agora um motivo específico para pensá-la como um todo: o ensejo das comemorações dos duzentos anos da independência política dos países que a compõem. De fato, os vários países da América Ibérica foram conquistando as respectivas independências políticas nos primeiros anos do século XIX, entre 1810 e 1828.

Dentre as várias tentativas de analisar a educação em articulação com os processos de desenvolvimento na América Latina como um todo se destacam os trabalhos de Gregorio Weinberg e Germán Rama. Em particular tomamos como referência, neste artigo, os textos *Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina*, de Weinberg¹, e *Estilos educacionales*, de Rama². Ambos

¹ WEINBERG, Gregorio: «Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina», in SAVIANI, Dermeval et al.: *Desenvolvimento e educação na América Latina*, São Paulo, Cortez, 1983, pp. 17-45.

² RAMA, Germán W.: «Estilos educacionales», in SAVIANI, Dermeval et al.: *Desenvolvimento e educação na América Latina...*, op. cit., pp. 46-83.

foram escritos para o Projeto UNESCO/CEPAL/PNUD, *Desenvolvimento e Educação na América Latina e no Caribe*, publicados originalmente em Buenos Aires, em julho de 1977³.

Na estruturação deste artigo será feita, preliminarmente, uma apresentação desses dois textos para, na sequência, proceder-se ao exame do caso brasileiro.

1. Modelos de desenvolvimento e estilos educacionais no processo de emancipação da América Latina

Os mencionados textos de Weinberg e Rama versam, fundamentalmente, sobre a mesma problemática. Seu escopo é identificar os modelos ou estilos educacionais no desenvolvimento das sociedades latino-americanas. Vê-se, pois, que as palavras «modelos» e «estilos» são utilizadas praticamente como sinônimos.

Embora tratando do mesmo tema, os dois textos foram elaborados com perspectivas distintas. Enquanto Weinberg se situa na perspectiva histórica, Rama desenvolve uma análise conceitual prevalecendo, portanto, a perspectiva lógica. Essa diferença de perspectiva explica por que os textos obedeceram a um método de exposição distinto, tendo sido organizados de forma diferente. Mas se Rama privilegiou a perspectiva lógica isso não significa que dele esteja ausente a perspectiva histórica. Inversamente, se Weinberg se guiou pelo critério histórico, nem por isso seu texto deixou de possuir uma lógica própria.

O texto de Gregorio Weinberg, *Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina*, foi estruturado em seis momentos: a) Ilustração, b) Emancipação, c) Liberais e conservadores, d) Rumo à educação popular, e) Etapa positivista, f) Ascensão das classes médias. Tendo em vista a perspectiva histórica, nota-se que a «Ilustração» corresponde ao período imediatamente anterior à proclamação da Independência, isto é, a fase final do século XVIII. O modelo da «Emancipação» se refere ao próprio período da Independência, cobrindo as primeiras décadas do século XIX. Ao longo desse século entra em cena o modelo que contrapõe «Liberais e conservadores» confluindo, no final desse mesmo século, para o modelo da «Educação popular», que tinha como alvo a implantação dos sistemas nacionais de ensino. Nesse mesmo momento tem início a «Etapa positivista» que se estende pelas três primeiras décadas do século XX convergindo para o efetivo papel da educação nos países da região: a «Ascensão das classes médias». Este é, com efeito, o último modelo analisado por Weinberg.

Após registrar que a noção de modelo implica tanto ideias que se antecipam como que se atrasam em relação às exigências da realidade⁴, Weinberg buscou reconstruir o movimento das ideias articuladas em modelos, detectando, a partir

³ Documento DEALC/5, Buenos Aires, julho de 1977 y Documento DEALC/6, setembro de 1977. Depois foram publicados pela Ed. Kapelusz: WEINBERG, Gregorio: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984 (2.ª ed.: Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD/AZ Editora, 1995); RAMA, Germán: *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

⁴ Retomo, a partir daqui, as considerações feitas no texto «O lógico e o histórico nas análises de modelos e estilos educacionais da América Latina», in SAVIANI, Dermeval (org.): *Para uma história da educação latino-americana*, Campinas, Autores Associados, 1996, pp. 17-24.

do período prévio à Independência dos países da América Latina, os principais momentos que caracterizaram o desenvolvimento histórico das sociedades latino-americanas. Sua reconstrução histórica se assentou sobre um arcabouço lógico cujos elementos-chaves são os conceitos de tradicional e moderno. O processo por ele descrito resumiu-se, no fundo, a um movimento pendular entre esses dois pólos opostos e complementares.

O modelo da Ilustração se caracterizou pelo seu espírito modernizador. Enquanto tal, ele se articulou contra o «tradicionalismo autoritário imperante», opondo as ideias de razão e modernização às de fé e tradição. Nesse sentido, as ideias novas nas colônias constituíam ecos da Ilustração ou Iluminismo europeu que, considerando a educação um fator-chave, contribuiu para solapar o rígido tradicionalismo nas próprias metrópoles coloniais.

Na medida, porém, em que o tradicional era identificado com a persistência da relação MetrÓpole-Colônia, o processo de modernização colocou, para as colônias, a exigência do rompimento dos vínculos com a MetrÓpole. O modelo emancipador significou, portanto, a necessidade de realização política das ideias iluministas, o que implicava substituir «o ideal do súdito fiel pelo do cidadão ativo». Nessa tarefa a educação se revelava imprescindível. O modelo emancipador se constituiu, pois, como desdobramento do iluminista. Sua inovação, aquilo que o tornou um modelo qualitativamente diferente, foi a incorporação da dimensão política.

Mas a conquista da Independência recolocou, no seio dos novos Estados Nacionais, o conflito entre tradicional e moderno, traduzido na disputa entre conservadores e liberais. A necessidade de consolidar os Estados nascentes fazia com que o pêndulo se inclinasse para o lado conservador, ou seja, tradicional, uma vez que «os liberais constituem o momento negativo no desenvolvimento do processo de consolidação do Estado». Com efeito, em consonância com o liberalismo europeu correspondente à fase concorrencial do capitalismo, os liberais latino-americanos também acabaram por secundarizar o papel do Estado, depositando sua confiança no poder auto-regulador da sociedade baseada nas leis do mercado. Em consequência, também a educação passou para segundo plano, pois a admissão da obrigatoriedade do ensino pareceu aos liberais ser contraditória com o princípio da liberdade de ensino. E os conservadores tampouco valorizaram a educação porque, acreditando na importância do papel da Igreja na educação, não se colocaram a questão do Estado Educador.

Como o modelo conservador não foi capaz de consolidar a estrutura política das jovens nações, pois isso implicava a solução dos problemas sociais e a criação de instituições modernas e estáveis, o pêndulo voltou a se inclinar para o pólo moderno. Surgiu, então, no final do século XIX, uma nova geração de liberais que se empenharam em situar como condição da consolidação dos Estados a definição de políticas educacionais de longo prazo. Foi a vez, então, dos «estadistas da educação», a exemplo de Benito Juárez, no México, Domingo Faustino Sarmiento, na Argentina, e José Pedro Varela, no Uruguai, aos quais cabe acrescentar educadores de alcance continental, como Andrés Bello e Simón Rodríguez.

Com o progresso material acelerado pela Revolução Industrial, as elites dominantes buscaram garantir estabilidade social para assegurar o usufruto do conforto propiciado pelo progresso, sem os riscos decorrentes da pressão popular. O modelo positivista vem atender a esse reclamo conciliando liberais e conservadores e vinculando o progresso à ordem, com o que faz o pêndulo voltar-se para o lado

tradicional. Em nome do progresso a ordem se antepõe à liberdade e o liberalismo se torna conservador. Finalmente, assegurada a ordem, o pêndulo pode voltar a oscilar para o pólo moderno promovendo a ascensão das classes médias.

Eis aí a configuração assumida pelos sistemas educativos latino-americanos no século XX: seu eixo é o ensino superior centrado nas «Humanidades» e profissões liberais, cujo acesso se dá por um ensino médio propedêutico apoiado num ensino primário que não chegou a se universalizar na maioria dos países.

Em síntese, Weinberg nos mostra que o desenvolvimento histórico da América Latina se caracteriza por um processo de modernização conservadora liderado pelas elites economicamente dominantes, por meio de seus intelectuais, com a incorporação subordinada das classes médias. Quanto à classe trabalhadora tratou-se de mantê-la sob controle, evitar sua organização e, em caso de ameaça à ordem constituída, submetê-la pela repressão. Foi isso o que ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 em toda a América Latina quando, por meio de golpes militares, se impôs o «modelo de congelamento político» ao qual se referiu Germán Rama.

De fato, a estrutura do texto de Germán Rama, *Estilos educacionais*, contempla cinco estilos: «Tradicional», de «Modernização social», de «Participação cultural», «Tecnocrático ou de Recursos humanos», e de «Congelamento político».

Rama começa sua exposição pelo «estilo tradicional» e conclui pelo «estilo de congelamento político». Ele esclarece que o «estilo tradicional» se caracteriza pela conservação de uma ordem social que não necessita ainda modernizar-se. Assenta-se numa economia de base agrícola que possibilita às «oligarquias rurais» o controle político cuja estabilidade decorre do caráter também estável de uma economia recorrente, senão estagnada.

Esse estilo tendeu a predominar na história da América Latina sendo pressionado pelo desenvolvimento urbano e industrial a se abrir para uma modernização, ainda que conservadora. As tentativas de modernização se deram, de modo geral, ao longo da primeira metade do século XX pelo estilo de modernização social, mais raramente pelo estilo de participação cultural emergindo, a partir da década de 1960, o estilo tecnocrático. No momento em que Rama escrevia seu texto (1977) predominava o estilo de congelamento político, geralmente de forma combinada com o estilo tecnocrático.

Da articulação entre os textos de Weinberg e Rama podemos concluir que a «modernização conservadora» ocorreu num movimento pendular que oscilou entre os pólos tradicional (conservador) e moderno (liberal) sendo que várias das tentativas de implantação de estilos educacionais de caráter modernizador corresponderam a ideias que se anteciparam às condições reais e, por isso, não puderam se viabilizar.

Eis o quadro geral que se esboça a partir das análises empreendidas por Gregorio Weinberg e Germán Rama. Para verificar a forma concreta de manifestação desse quadro geral, examinemos o caso particular da situação do Brasil.

2. Modelos de desenvolvimento e estilos educacionais no processo de emancipação do Brasil

O modelo da «Ilustração» se fez presente no Brasil a partir das reformas pombalinas da instrução pública iniciadas com o Alvará de 1759 que reformou os estudos

menores, sendo completadas em 1772 com a reforma dos estudos maiores substanciada nos novos Estatutos da Universidade de Coimbra e com a reforma das escolas de primeiras letras.

A denominação «Reformas Pombalinas» deriva do título de «Marquês de Pombal» conferido ao seu proponente, Sebastião José de Carvalho e Melo, Ministro Plenipotenciário de D. José I que ascendera ao trono de Portugal em 1750. Por meio do Marquês de Pombal as ideias iluministas tornam-se guias da ação política. Tais ideias eram difundidas pelos «estrangeirados», assim chamados por seus vínculos com outros países europeus, especialmente a Inglaterra, França e Itália. Defendiam o desenvolvimento cultural do império português pela difusão do novo pensamento de base empirista e utilitarista e pelo «derramamento das luzes da razão» nos mais variados setores da vida portuguesa. Mas se voltaram especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência. Em consequência, as reformas pombalinas fecharam as escolas jesuítas e instituíram as «aulas régias» segundo a versão do «iluminismo português» idealizada por Pombal na forma de um «despotismo esclarecido» que subordinou os organismos políticos ao poder central enquadrando a nobreza pela eliminação dos privilégios de nascimento e nobilitando os agentes da indústria e do comércio.

No Brasil as reformas pombalinas seguiram o esquema da instalação das «aulas régias» avulsas, porém num ritmo mais lento do que em Portugal. Mas ensejou a criação de instituições que influenciaram o processo de emancipação. Esse é o caso do Convento de Santo Antonio do Rio de Janeiro no qual os franciscanos organizaram, mediante alvará régio, curso de Filosofia e Teologia nos moldes dos Estatutos da Universidade de Coimbra reformada. Além da formação de sacerdotes esse curso foi freqüentado também por leigos. Igualmente as normas das reformas pombalinas foram adotadas pelo Seminário de Mariana, em Minas Gerais, que desempenhou importante papel na formação dos intelectuais mineiros na segunda metade do século XVIII. Entre eles se encontram os cônegos Luis Vieira da Silva e José Lopes de Oliveira que participaram da Inconfidência Mineira, movimento precursor da Independência do Brasil, que eclodiu em 1789 em Vila Rica, atual Ouro Preto, liderado por Tiradentes.

Mas a instituição inteiramente criada dentro do espírito iluminista foi o Seminário de Olinda, em Pernambuco, fundado pelo bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, natural de Campos, na província do Rio de Janeiro. Estudioso da economia política, a obsessão de Azeredo Coutinho era restaurar a antiga prosperidade material do Império português sobre a base das riquezas coloniais. Dentro desse espírito ele concebeu o seminário não apenas para formar padres, mas também o bom cidadão e o indagador da natureza. E os próprios padres eram formados segundo o modelo da «Ilustração», tendo por centro os princípios que orientam a investigação da natureza: «o ministro da religião, o pároco do sertão e das brenhas, sábio e instruído nas ciências naturais é o homem que se deseja»⁵. Trata-se do pastor que vai em busca de suas ovelhas percorrendo caminhos nunca

⁵ COUTINHO, J. J. C. de Azeredo: *Obras econômicas*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1966, p. 212.

trilhados e examinando diretamente os mais diversos produtos da natureza em todas as estações do ano: «o animal, o mineral, o vegetal, a planta, a raiz, a flor, o fruto, as sementes, tudo será analisado»⁶.

Instruído nas ciências naturais e no desenho; conhecedor dos princípios da mineralogia; versado na sabedoria dos químicos, dos hidráulicos e dos geômetras; como físico conhecedor das leis mecânicas e como geógrafo inteligente, esse pároco descreverá e desenhará as plantas silvestres com seus poderes medicinais; detectará as minas e os mais diversos metais; analisará e decomporá os fenômenos da natureza extraindo os sais, identificando as águas termais e ensinando a abrir canais, a controlar, represar e conduzir as águas até as lavouras; potencializará a força humana por meio das máquinas; e descreverá a extensão de sua paróquia detectando as potencialidades produtivas do terreno em que se situa.

Os resultados obtidos pelo ensino no Seminário de Olinda ultrapassaram politicamente o ideal pedagógico de Azeredo Coutinho que o idealizou e o fundou como instrumento da monarquia portuguesa que deveria manter unido todo o império colonial. De fato, enquanto seu fundador professava o monarquismo, o seminário formou republicanos; enquanto seu mentor era contrário à independência das colônias, inclusive de sua terra natal, o Brasil, o Seminário de Olinda tornou-se o centro da revolução pernambucana de 1817 que buscava tornar o Brasil uma República independente.

Esse clima iluminista preparou o terreno para o modelo emancipador. No caso do Brasil, a circunstância da pressão napoleônica obrigou a transferência da Corte portuguesa para a colônia que, numa situação inédita, se converteu na sede do império. De fato, a crise do sistema colonial colocou dilemas insolúveis para Portugal. A colônia brasileira era sua moeda de troca para obter proteção, mas isso transferia para a Inglaterra, como aliada protetora, as vantagens da relação colonial. Para se beneficiar economicamente com a exploração da grande colônia, era preciso que Portugal se desenvolvesse, mas a condição para seu desenvolvimento era a própria exploração da colônia. Daí, a fórmula do Reino Unido que traduzia a integração como saída do dilema. Mas para integrar-se Portugal precisava modernizar-se. Isso repunha o dilema no nível político: era preciso mobilizar o pensamento crítico para viabilizar as reformas modernizantes e, ao mesmo tempo, era preciso contê-lo para evitar suas implicações revolucionárias. Daí, o recurso ao «ecletismo teórico» aliado ao «reformismo prático» que, entretanto, não foram suficientes para contornar a crise⁷.

Entre 1808 e 1821, além de Reino Unido, o Brasil gozou da condição de sede de todo o império. Em 1820 ocorreu a Revolução do Porto e as Cortes portuguesas intimaram D. João VI a voltar para Portugal. Ao retornar, em 1821, ele deixou seu filho D. Pedro como príncipe regente. Mas as Cortes aumentaram as pressões para reverter o Brasil à condição de mera colônia exigindo que também D. Pedro retornasse a Portugal. Ele recusou-se a cumprir esse desiderato e, em 7 de setembro de 1822, proclamou a Independência e foi aclamado Imperador do Brasil com o título de D. Pedro I.

⁶ *Idem.*

⁷ Cf. NOVAIS, Fernando A.: *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*, São Paulo, Hucitec, 1989, p. 301.

2.1. O «estilo tradicional» de educação no Brasil independente

Juntamente com a família real viera, em 1808, o filósofo e político Silvestre Pinheiro Ferreira. Tendo estudado Aristóteles diretamente, isto é, sem a mediação da Escolástica, Silvestre Pinheiro Ferreira desenvolveu um pensamento que Antonio Paim classificou como «uma curiosa conciliação entre Aristóteles e Locke»⁸. Foi ele o responsável pela formação do pensamento dos conservadores brasileiros ao enveredar pelo caminho do ecletismo filosoficamente esclarecido.

Diante dos dilemas enfrentados na relação entre Portugal e sua principal colônia era necessária certa flexibilidade de pensamento para o exercício da conciliação política. Queria-se um liberalismo conciliável com a tradição. Na fase inicial do período da Independência prevaleceu a estratégia do liberalismo porque o jogo político ficou restrito às elites. Mas a partir da década de 1830 irromperam revoltas populares e a conciliação entrou em cena explicitamente como estratégia política de disciplinamento e manutenção da ordem. Os liberais foram vencidos e aliciados pelos conservadores e a conciliação se impôs como orientação política, prevalecendo em toda a década de 1850.

E a base filosófica da política de conciliação é constituída pelo ecletismo, cujo advento foi preparado por Silvestre Pinheiro Ferreira, estruturando-se como corrente filosófica nas décadas de 1830 e 1840 e se impondo como dominante na década de 1850 quando se deu a absorção do «ecletismo espiritualista» de Victor Cousin, uma espécie de filósofo oficial do reinado de Luiz Filipe (1830-1848) na França. Nesse contexto o modelo emancipador foi articulado pela contraposição entre conservadores e liberais que, entretanto, se confundiam no exercício político. Tanto assim que a política do período imperial no Brasil foi traduzida pelo aforismo «nada mais conservador do que um liberal no poder».

No campo educativo foi aprovada, em 15 de outubro de 1827, a lei das escolas de primeiras letras a serem implantadas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, segundo o «método mútuo». Mas essas escolas não chegaram a ser criadas sobrevivendo, em 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império do Brasil outorgada em 1824. Por esse Ato Adicional as escolas primárias e secundárias passaram à jurisdição das províncias desobrigando-se o governo central dessa responsabilidade.

Na primeira metade do século XIX a instrução pública caminhou a passos lentos. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo, parca remuneração e pouca dedicação dos professores; sobre a ineficácia do método lancasteriano; e sobre a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública.

A ocasião para a reforma surgiu com a ascensão do Gabinete da Conciliação empossado em 6 de setembro de 1853, tendo como Ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, a própria personificação da conciliação, já que, liberal antes, então se tornara conservador. A ele coube a tarefa de instituir, em 17 de fevereiro de 1854, o «Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte».

⁸ PAIM, Antonio: *História das ideias filosóficas no Brasil*, São Paulo, Convívio/INL/Pró-memória, 1984, 3.^a ed. revista e ampliada, p. 260.

Embora esse regulamento estivesse dirigido ao Município da Corte, ele continha normas alusivas, também, à jurisdição das províncias. Assim, além do efeito-demonstração e do caráter de modelo que, durante todo o império, a legislação do Município da Corte teve para as províncias, Couto Ferraz buscou explicitamente alcançar a instrução pública provincial por meio das atribuições do Inspetor Geral. Outra característica do Regulamento de 1854 se refere à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino. Fixou-se uma multa de 20.000 a 100.000 réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais de sete anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência.

Ao «primeiro liberalismo» que vigorou desde a Independência até a década de 1860 se contrapôs um «segundo liberalismo». O primeiro, esposado pela classe proprietária, denotava a palavra *liberal* com o significado de conservação da liberdade de produzir e comerciar, conquistados em 1808, data em que D. João VI decretou a abertura dos portos brasileiros às nações amigas; da liberdade de representar-se politicamente, conquistada em 1822; de submeter juridicamente o trabalhador escravo; e de adquirir novas terras conforme o espírito da Lei de Terras de 1850⁹.

Em contraposição, o «novo liberalismo» tinha como bandeira a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil e impõe-se sobre o primeiro a partir de 1868. Esse ano marca a revolta dos liberais com a demissão, pelo imperador D. Pedro II, do governo chefiado pelo seu partido. É, também, o ano da publicação do poema «Navio negreiro», de Castro Alves, marco do movimento abolicionista. É, ainda, 1868 o ano que Silvio Romero toma como marco do início dos novos tempos que colocavam em questão o catolicismo, o espiritualismo eclético, as instituições monárquicas e o romantismo, sendo igualmente organizado o partido republicano.

Nesse quadro político a educação foi chamada a intervir. Difundiu-se a crença de que a libertação gradativa dos escravos deveria ser acompanhada da escola para transformar os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, aprovada em 1871, em trabalhadores úteis evitando-se que caíssem na «natural indolência» de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. Daí as propostas de criação de escolas agrícolas.

A questão que estava em pauta era a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre discutindo-se, por um lado, o aproveitamento dos nacionais, entre os quais os ex-escravos libertos e, por outro lado, o recurso à imigração. Mas apesar da crença na necessidade da escola para propiciar o treinamento da mão-de-obra assalariada, não chegaram a ser instaladas as fazendas-escolas e, surpreendentemente, esse debate desapareceu exatamente quando se consumou a abolição da escravidão.

De fato, quando ocorreu a abolição definitiva, em 1888, a imigração européia já fluía regularmente para os cafezais. Desde 1870 o governo imperial assumiu os gastos com o transporte dos imigrantes. O número dos que vieram para o Estado de São Paulo se elevou de 13 mil na década de 1870 para 184 mil nos anos oitenta e 609 mil na década dos noventa, a grande maioria proveniente da Itália. Assim, a crise de superprodução na Europa, provocando um excedente de população agrícola, veio em socorro da crise de mão-de-obra no Brasil que, absorvendo aquele

⁹ Cf. BOSI, Alfredo: *Dialética da colonização*, São Paulo, Companhia das Letras, 1992, pp. 199-200.

excedente, funcionou como válvula de escape, evitando a convulsão social que ameaçava a Europa. À medida que os imigrantes se integravam às fazendas de café garantindo a continuidade da produção, os apelos à criação de colônias agrícolas, fazendas-escolas e colônias orfanológicas deixaram de ecoar.

Do mesmo modo, também não produziram resultados práticos os debates sobre a importância da educação e a necessidade de sua organização em âmbito nacional que se intensificaram nas duas últimas décadas do Império.

Questão correlata à escolar foi a do voto do analfabeto, também amplamente discutida no final do império e que se consubstanciou no projeto de reforma eleitoral apresentado pelo Conselheiro José Antonio Saraiva em 1880. Com a aprovação desse projeto que condicionava o exercício do voto ao domínio da leitura e da escrita, o corpo eleitoral foi reduzido de 13% da população livre, em 1872, para 0,8% em 1886¹⁰.

Com a proclamação da República em 1889 e o conseqüente advento do regime federativo, implantou-se, sob a influência do positivismo, um Estado laico que aboliu o ensino religioso dos currículos das escolas oficiais, mantendo-se a instrução popular sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados. Assim, a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação foi aquela que se deu no Estado de São Paulo com a reforma de 1890-1892.

Mas a reforma paulista também não chegou a se consolidar, permanecendo inviabilizada a idéia de sistema educacional, que foi pensada no século XIX como uma ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas e objetivos comuns. Sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro. Emerge, assim, uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da idéia de sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. Durante todo o Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos investidos em educação foi de 1,80% do orçamento imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%¹¹. Era, pois, um investimento irrisório.

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das idéias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX três mentalidades pedagógicas se delinearam com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. Destas, as duas últimas correspondiam ao espírito moderno que se expressava no laicismo do Estado, da cultura e da educação¹². Nesse contexto, era de se esperar que os representantes dessas mentalidades de tipo moderno viessem

¹⁰ ROCHA, Marlos Bessa Mendes: *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*, Campinas/Brasília, Autores Associados/Plano, 2004, p. 61.

¹¹ CHAIA, Josephina: *Financiamento escolar no segundo império*, Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965, pp. 129-131.

¹² BARROS, Roque Spencer Maciel: *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, São Paulo, Boletim n.º 241 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959, pp. 21-36.

a formular as condições e prover os meios para a realização da idéia de sistema nacional de educação. No entanto, a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa «desoficialização» do ensino, acabou por se converter em mais um obstáculo à realização da idéia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção se comportou a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo.

Em consonância com essa visão foi crescendo, ao longo do século XIX o movimento pela desoficialização do ensino, ao mesmo tempo em que se multiplicavam as iniciativas de abertura de escolas por meio de entidades particulares de benevolência que se propunham a oferecer ensino gratuito. Essa tendência culminou com o «ensino livre» decretado pela «Reforma Leôncio de Carvalho» em 1879.

Embora a iniciativa privada não chegasse a suplantar as escolas públicas no âmbito da instrução elementar, no nível secundário sua supremacia era total. Aí a iniciativa pública se limitava ao colégio Pedro II ficando todos os cursos de preparatórios, além de alguns renomados colégios, na esfera privada. Entre estes se nomeiam o Colégio Caraça, reaberto em 1856 e o Ginásio Baiano, fundado em 1858 por Abílio César Borges, o futuro Barão de Macahubas, cuja figura se constituiu no protótipo da iniciativa particular em matéria de instrução no decorrer do Segundo Império. Além de criar os próprios colégios, o Barão de Macahubas exerceu um verdadeiro mecenato distribuindo, pelos quatro cantos do país, livros por ele escritos ou traduzidos e materiais didáticos por ele inventados ou adquiridos.

Portanto, embora os debates do final do Império apontassem na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, «a fortiori» na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central.

Em suma, constatamos que no Brasil, até 1930, prevaleceu o «estilo tradicional» referido por Germán Rama que se impôs mediante os modelos da Ilustração e Emancipação, Liberais e Conservadores e Etapa Positivista descritos por Gregorio Weinberg. Com efeito, correspondendo às características do «estilo tradicional», o Brasil viveu durante todo o século XIX (período imperial) e as três primeiras décadas do século XX (Primeira República) a condição de uma economia de base agrícola centrada numa monocultura de exportação representada pela agricultura cafeeira como base material do controle político exercido pela oligarquia dos «barões do café».

2.2. O «estilo de modernização social» no Brasil do século XX

Com a Revolução de 1930 rompeu-se o domínio da oligarquia cafeeira e o país entrou num processo de industrialização e urbanização configurando-se a presença

do «estilo de modernização social». Nesse novo contexto o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala.

Em termos quantitativos a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos em 1933 para 44.708.589 em 1998¹³. Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes. Pode-se considerar, pois, que a partir daí o país caminhou «rumo à educação popular», configurando-se a trajetória da «ascensão das classes médias», conforme os modelos educacionais referidos por Weinberg.

No processo de «modernização social» desempenhou papel central o movimento de renovação educacional que se desencadeou a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e atingiu seu ponto alto com o lançamento do «Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova» em 1932. No movimento renovador foram figuras-chaves Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Fernando de Azevedo redigiu o texto do «Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova» e articulou sua divulgação visando assegurar a projeção do grupo renovador. Dirigiu a reforma da instrução pública do Distrito Federal entre 1927 e 1930, assim como a reforma paulista de 1933.

Anísio Teixeira dirigiu a reforma da instrução pública da Bahia entre 1925 e 1927 e a reforma do Distrito Federal entre 1932 e 1935. Enquanto Fernando de Azevedo e Lourenço Filho colaboraram com a ditadura do Estado Novo (1937-1945), Anísio nesse período se afastou da vida pública. Em 1951 dirigiu, como secretário geral, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) e, a partir de 1951 se tornou diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), permanecendo nesses cargos até 1964 quando teve seus direitos políticos cassados pela ditadura militar. Em 1955 criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que funcionaram até a segunda metade da década de 1960.

Lourenço Filho, ainda como jovem professor paulista foi requisitado para dirigir a reforma da instrução pública do estado do Ceará entre 1922 e 1923. Dirigiu, também, a reforma de São Paulo em 1931-1932 e participou, como diretor da Escola de Professores, da reforma do Distrito Federal (1932-1935). Organizou e foi o primeiro diretor do INEP (1938-1945).

O movimento renovador enfrentou a resistência da Igreja Católica que buscava recuperar sua influência sobre a educação, inclusive o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas, que havia sido abolido com a proclamação da república em 1889. A reação católica foi liderada pelo Cardeal do Rio de Janeiro, Sebastião Leme, pelo padre jesuíta Leonel Franca e pelo intelectual leigo Alceu Amoroso Lima, também conhecido pelo pseudônimo Tristão de Athayde.

Com a vitória da Revolução em outubro de 1930 assumiu a Presidência da República Getúlio Vargas tendo sido criado, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação

¹³ A distribuição pelos graus de ensino era a seguinte: 1933 — ensino primário, 2.107.617; ensino médio, 108.305; ensino superior, 22.851. 1998 — primário, 35.792.554; médio, 6.968.531; superior, 1.947.504. Cf. BRASIL: *Estatísticas do século XX*, Rio de Janeiro, IBGE, 2003, p. 106.

e Saúde Pública, confiado a Francisco Campos. Já no primeiro semestre de 1931 Campos baixou sete decretos conhecidos como «Reforma Francisco Campos», legislando sobre o ensino superior, secundário e comercial e restabelecendo o ensino religioso nas escolas públicas. A partir de 1934 foi Ministro da Educação Gustavo Capanema que permaneceu no cargo até a queda do Estado Novo em 1945. Francisco Campos deixara o Ministério da Educação em setembro de 1932, tornando-se Consultor Geral da República. Em 1937 redigiu a Constituição do Estado Novo do qual se tornou Ministro da Justiça.

Constatamos, assim, que a política e a educação brasileiras entre 1930 e 1945 foram protagonizadas por três trindades: a trindade governamental, representada por Vargas, Campos e Capanema; a trindade dos renovadores, constituída por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho; e a trindade católica formada pelo Cardeal Leme, padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima.

A trindade governamental tirou partido do conflito entre os católicos e renovadores administrando-o em proveito de seu projeto político. Para essa trindade os princípios católicos, do mesmo modo que os escolanovistas, não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma educação para a preservação da ordem social e a renovação pedagógica. Dir-se-ia que o projeto político do governo, enquanto conservador, buscava atrair a Igreja para respaldar sua autoridade e sujeitar docilmente o povo aos seus desígnios; enquanto modernizador, dirigia-se aos adeptos da Escola Nova que eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora. Por isso, ao mesmo tempo em que a trindade governamental acolhia as propostas e orientações da trindade católica na formulação e implementação de suas decisões políticas, ela mantinha a trindade escolanovista e seus correligionários nos principais postos intermediários da burocracia governamental.

Em suma, concluímos que o estilo educacional de «modernização social» assumiu, nesse período da história brasileira, a forma da «modernização conservadora».

2.3. *Paulo Freire e a modernização transformadora*

Constatamos que os «Pioneiros da Educação Nova» exerceram uma influência crescente na sociedade brasileira entre as décadas de 1930 e 1960, mas não conseguiram fazer valer plenamente sua proposta. Com efeito, na primeira fase, antes analisada, que vai de 1930 a 1945, eles propugnavam por uma «modernização renovadora», pois buscavam renovar os usos e costumes da elite e do povo por meio das reformas educativas. Mas acabou prevalecendo a «modernização conservadora».

Com a reabertura democrática em 1945 a sociedade brasileira foi agitada pela industrialização baseada no modelo da «substituição de importações» e pela ideologia nacionalista desenvolvimentista, com a conseqüente mobilização das massas da cidade e do campo alimentada pelos ingredientes da política populista. Nesse contexto vicejaram em fins da década de 1950 e início dos anos de 1960 diversos movimentos de cultura e educação populares. Entre eles destacou-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em Pernambuco, cuja experiência serviu de base para as ideias desenvolvidas por Paulo Freire, que vieram a obter grande repercussão tanto no país como no exterior.

A primeira formulação teórica da concepção educativa de Freire ocorreu na tese de concurso à cadeira de Filosofia e História da Educação da Universidade de Recife em 1959. Intitulada *Educação e atualidade brasileira*, seu conteúdo veio a constituir, com alguns ajustes, os três primeiros capítulos do primeiro livro publicado por Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, cuja redação foi concluída em 1965 quando se encontrava exilado no Chile, em decorrência do golpe militar que ocorreu no Brasil em 31 de março de 1964¹⁴. O IV capítulo do referido livro decorreu do artigo «Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo», publicado em 1963.

Nesse livro Freire começa por analisar a «Sociedade brasileira em transição» (cap. 1), momento em que busca, por meio de conceitos antitéticos, caracterizar o trânsito de uma posição estática, fechada, rígida para uma posição móvel, aberta, plástica, o que é aprofundado no segundo capítulo, «Sociedade fechada e experiência democrática». No terceiro capítulo, «Educação versus massificação», faz-se a crítica da educação dominante, caracterizada como assistencializadora, postulando-se uma educação voltada para a passagem da transividade ingênua à transividade crítica. No quarto capítulo, «Educação e conscientização», descreve-se o método de alfabetização evidenciando sua matriz pedagógica, suas fases e a execução prática.

Imediatamente após concluir a redação de *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire, ainda no Chile, se dedicou à redação de *Pedagogia do oprimido*, sua obra mais importante, cujo manuscrito foi concluído em 1968¹⁵. O procedimento metodológico que orientou a construção da obra *Pedagogia do oprimido* coincide com aquele adotado na organização de *Educação como prática da liberdade*. Também aqui se lançou mão de pares antitéticos: opressor x oprimido; educação bancária x educação problematizadora; antidialocidade x dialocidade.

Apesar do comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de *Pedagogia do oprimido* permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão. Já nas primeiras páginas do primeiro capítulo, quando está caracterizando a relação opressor-oprimido com base na dialética do senhor e do escravo, de Hegel, Freire estabelece a condição para que o opressor possa se solidarizar com os oprimidos: «o opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto ingênuo e sentimental de caráter individual, e passa a ser um ato de amor para com eles»¹⁶.

Em síntese e à guisa de uma apreciação geral¹⁷, cabe considerar que a fama de Paulo Freire se encontra fortemente associada ao método de alfabetização de adultos por ele criado. Entretanto, já em seus primeiros escritos encontramos uma clara concepção de homem, sociedade e educação que está na base do método e sem a qual este não pode ser adequadamente compreendido. A referida concepção se expressa na «teoria do trânsito», exposta no primeiro capítulo do livro *Educação como Prática da Liberdade*. Seu ponto de partida é o entendimento do homem

¹⁴ FREIRE, Paulo: *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

¹⁵ FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

¹⁶ FREIRE, Paulo: *Pedagogia del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI/Tierra Nueva, 1972, pp. 46-47.

¹⁷ Cf. SAVIANI, Dermeval: *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 2008, 2.^a ed., pp. 319-336.

como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. Mas essa «vocação ontológica de ser sujeito» esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às forças dominantes interessa manter a maioria dos homens em situa o de aliena o e domina o.

  luz dessa concep o, Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos 60 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da educa o: estar a serviço da aliena o e da domestica o ou da conscientiza o e da liberta o. Para ele a educa o surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática.   em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetiza o ativo, dialogal e crítico. Esse método, no entanto,   apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradi o mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribui es do marxismo.

Referi-me a essa proposta em meu livro *Escola e Democracia* como a uma espécie de «Escola Nova Popular». Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educa o brasileira. Mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se a  o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educa o dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite.

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pr -crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, sua obra deve ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real. Qualquer que seja, porém, a avalia o a que se chegue,   irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educa o dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da «globaliza o neoliberal», compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda.

Portanto, se a «Era Vargas» implicou uma variante do estilo de «moderniza o social» traduzida na «moderniza o conservadora», a variante representada pelo movimento Paulo Freire pode ser caracterizada como «moderniza o transformadora». Para além da «moderniza o renovadora» preconizada pelos escolanovistas, Freire buscava, intencionalmente, colocar a educa o a serviço da transforma o da sociedade guindando o «povo»   condi o de agente ativo da vida social.

3. Conclusão

Sinteticamente podemos considerar que desde os antecedentes da Independência, no início do século XIX, até 1930 predominou no Brasil o «estilo tradicional» realizado conforme os modelos weinbergerianos da ilustra o-emancipa o, liberais e conservadores e etapa positivista.

O ano de 1930 marcou a queda do domínio das oligarquias rurais, amadurecendo as condições para a adoção do «estilo de modernização social» que se tornou dominante até 1964 pela via da «modernização conservadora». O populismo expressou, no plano político, a exigência de manipulação da mobilização das massas inerente a esse modelo.

O «estilo de participação cultural» não chegou a se manifestar como predominante no caso brasileiro. Mas é possível detectá-lo por meio da atuação de uma parcela significativa das elites do estado de São Paulo, não por acaso o único estado que, na década de 1930, tinha condições de preencher o requisito econômico do modelo: abundância e geração de excedentes. Trata-se do grupo constituído pelos intelectuais ligados ao jornal *O Estado de São Paulo* e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Aliás, a USP fora fundada em 1934 sob inspiração desse estilo de desenvolvimento. Daí ter ela, como ponto nevrálgico, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinada ao desenvolvimento das ciências básicas e da cultura desinteressada. Entendem-se, também, as ligações desse grupo com o partido da UDN (União Democrática Nacional), dadas as características do modelo na sua dimensão política: «Pluralismo elitista. Autonomização da burocracia política no quadro de uma aliança de burguesia e classes médias legitimada democraticamente».

Por meio da UDN o referido grupo procurou fazer prevalecer politicamente uma posição elitista, moralista, centrada numa democracia meritocrática normatizada pelo Estado entendido como instância neutra cuja máquina burocrática seria operada por agentes recrutados mediante concursos públicos. Sabemos, porém, que a UDN permaneceu na oposição ao passo que a situação dominante se constituiu pela coligação PSD-PTB. Essa coligação era a própria encarnação da dimensão política do modelo de «modernização social», já que o PSD (Partido Social Democrático) representava a manipulação política e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), a integração da mobilização das massas trabalhadoras no sistema instável de aliança de classes.

O período pós-1964, por sua vez, representou uma combinação do «estilo tecnocrático» com o «estilo de congelamento político». Ao mesmo tempo em que se buscou, *manu militari*, reimpôr a autoridade e impedir a mobilização popular, promoveu-se a «despolitização» da educação e se definiu como seu principal papel a preparação funcional de recursos humanos. A lei n. 5.540, de novembro de 1968, conhecida como «lei da reforma universitária» e a lei n. 5.692, de agosto de 1971, que reformou o ensino primário e secundário, reordenaram os sistemas de ensino segundo essa nova orientação. Nesse novo quadro o «estilo tecnocrático» foi posto a funcionar por meio de uma pletera de planos, decretos, regulamentos, portarias, pareceres, indicações, resoluções, em suma, por meio da fúria legisladora que assolou o país.

A «abertura política» posta em marcha na fase final do regime militar correspondeu a uma situação em que a crise econômica inviabilizou o «estilo tecnocrático» e o desgaste do governo impedia que se mantivesse pura e simplesmente o «estilo de congelamento político». Tentou-se, então, retomar a via da «modernização conservadora» por meio da «abertura lenta, gradual e segura» desembocando, em 1985, na «Nova República», marcada por indefinições e perplexidades no campo da educação.

Paralelamente, a partir de 1989, com o «Consenso de Washington», alastrou-se por toda a América Latina, com a indução de organismos internacionais liderados pelo Banco Mundial, uma tendência a dismantelar, onde existiam, e a desestimular, onde se pretendia implantar, os sistemas nacionais de ensino em favor da privatização aliada à municipalização dos serviços educacionais. Esse «modelo» foi assimilado inicialmente no Chile e, em seguida, em outros países, como a Argentina, cujos efeitos foram analisados de forma contundente por Ángel Márquez no livro *La quiebra del sistema educativo argentino*, publicado em 1995¹⁸.

No Brasil essa tendência abriu caminho no governo Collor-Itamar Franco (1990-1994), se aprofundou no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e teve continuidade no governo Lula (2003-2010), embora com alguma inflexão representada pela retomada, ainda que em articulação com a esfera privada, da iniciativa do Estado. De fato, o segundo mandato de Lula, iniciado em 1º de janeiro de 2007, marca uma diferença mais nítida em relação ao seu antecessor, pelo menos em dois aspectos: a iniciativa de criar novas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação Tecnológica, além da ampliação das vagas das instituições já existentes; e o envolvimento do Ministério da Educação no enfrentamento dos problemas da educação básica, o que foi traduzido na criação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), lançado em abril de 2007¹⁹.

¹⁸ MÁRQUEZ, Ángel: *La quiebra del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1995.

¹⁹ Cf. SAVIANI, Dermeval: *PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*, Campinas, Autores Associados, 2009.