

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANTECEDENTES E REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO

Maria de Lourdes Rangel Tura

Introdução

Muito se tem falado em direitos. A concepção jurídica do termo é a que mais se salienta, mas podemos pensá-lo, também, em seus aspectos éticos, filosóficos, econômicos ou sociológicos, por exemplo. Horta (1991) alerta para o fato de que, no Estado Intervencionista, o reconhecimento dos direitos sociais se deu em detrimento de certos direitos civis e políticos e, especialmente, a ampliação dos direitos sociais se deu como forma de legitimação do Estado. Para o que interessa mais propriamente a esse texto, a partir do século XIX a existência de um Estado propiciador de direitos afirmou o direito *universal* à educação – como básico na construção de uma sociedade democrática –, particularizando, no entanto, o universal, que foi entendido dentro de certos limites.

As organizações sociais tradicionalmente se basearam em um direito consuetudinário, divulgado pela tradição oral. Nas modernas socieda-

des ocorrem grandes transformações nesse setor. O direito se institui, se racionaliza, se burocratiza. “Numa análise minuciosa dos elementos integrantes do direito é preciso não esquecer o seguinte: o fato de se tratar de um conjunto de normas, dessas normas traduzirem e perseguirem um ideal de justiça social, de serem normas de vida social, que delimitam as esferas do ilícito e do obrigatório e de serem judicialmente aplicáveis, i.e., dotadas de valor autárquico.” (FGV, 1986, p. 352) As normas do direito, portanto, “traduzem e perseguem um ideal de justiça social” e, por isso, devem ser entendidas como fundadas numa organização social, que lhes dá sentido e direção.

É próprio das sociedades modernas a normatização das condutas e a regulação das práticas sociais, que pretendem se erigir em direitos. A sanção garante o seu cumprimento e permite associar deveres aos direitos. Para que alguém seja merecedor de privilégios, benefícios ou garantias sociais, é necessário que um outro indivíduo ou instituição se obrigue a realizá-lo.

Neste artigo se pretende apresentar argumentos para afirmar que, no Brasil, pensar a educação como direito social e produzir normas jurídicas e ações políticas, que resultem em mudanças na realidade educacional, tem sido tarefa das elites – intelectuais, políticas e econômicas – circunscritas aos limites do ideário liberal. Este princípio é um primeiro passo para se entender como se deu este processo em nossas terras e compreender porque é tão contraditória e ambivalente a história da educação no Brasil.

No texto, far-se-á a análise do desenvolvimento do direito à educação no Brasil em articulação com a evolução do pensamento e da prática liberal, no período entre a proclamação da independência (1822) e a promulgação de nossa última Constituição (1988). Tendo por base os dispositivos constitucionais das diferentes constituições que estiveram em vigor durante esse período, a questão será enfocada sem isolar o país do contexto internacional e sem tampouco esquecer a força dos movimentos sociais.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nossa independência de Portugal já foi sobejamente criticada pela forma dependente que se constituiu, atrelada aos interesses ingleses e à necessidade de expansão dos mercados capitalistas. Assim, nossa afirmação como nação livre veio acompanhada de muitos entraves e, principalmente, se relacionou a demandas exteriores ao nosso contexto territorial.

Como país livre precisávamos ter uma Constituição e esta nos foi outorgada em 25 de março de 1824, após muitos

desencontros entre o Imperador e os Parlamentares. Fávoro (1985) chama atenção para o art. 179, parágrafo 13 desta Constituição, que afirma que “a lei é igual para todos” (p.16). Como isto se isso fosse possível num país de escravos! Ocorre que esta lei estava referendada em outra organização social: a européia, onde se divulgavam as idéias liberais e a crença nas liberdades individuais, como um direito natural. O contexto social que esta lei pretendia ordenar mereceu menor atenção do

legislador. As elites, que haviam conduzido o processo da independência e a formulação das nossas primeiras leis, tinham os olhos voltados para o Velho Mundo.

No século XIX, a intelectualidade brasileira era formada nas universidades européias, os grandes proprietários de terras também andavam por lá a fechar negócios, os homens de cultura liam aquilo que de mais recente era publicado – principalmente em língua francesa – e os artistas e os músicos acompanhavam os movimentos culturais europeus. Ou seja, nossa elite sabia da Europa e tinha seus pés bem fincados naquele continente. Deixamos de ser colônia, mas não perdemos as antigas ligações comerciais e culturais que mantínhamos com esses povos.

A Revolução Francesa enfeixou, no final do século XVIII, todo um conjunto de idéias novas que a burguesia emergente foi elaborando no curso daquele século. A novidade estava centrada naquilo que se denominou como liberalismo. Konder (s.d.) diz que esta corrente de pensamento contém toda a ambigüidade da classe social a qual serve. Não se deve, contudo, estabelecer uma relação mecânica entre o liberalismo e a burguesia. Este autor, parafraseando Marx, nota que “o que torna os liberais representantes da burguesia é o fato de que os horizontes teóricos deles não ultrapassam os limites que a burguesia é incapaz de superar na atividade vital dela” (KONDER, s.d., p. 4).

O advento das descobertas marítimas e do mercantilismo exigiu a ruptura com o princípio fundamental da inteligibilidade do mundo: a religião e sua homogeneidade de significações. A burguesia emergente precisava superar as instituições feudais e desejava alcançar a liberdade para produzir e se desenvolver.

Assim, a modernidade se constituiu como antropocêntrica, secularizada e afirmou o valor da imanência e do empirismo. A ciência tornou-se a principal fonte de inteligibilidade do mundo burguês e a técnica constituiu-se na medida de sua eficiência. A ordem deste mundo dinâmico não podia ser estabelecida por estamentos rígidos. Ela exigia homens livres de suas obrigações feudais. O liberalismo, no campo político e econômico, representou o pensamento necessário ao desenvolvimento de uma nova organização social, que entronizou a razão científica e a idéia teleológica do progresso é a marca deste tempo, que Darwin, posteriormente, confirmou com sua descoberta da evolução das espécies. Tudo parecia caminhar para o advento desse momento histórico e dessa ordem, que os burgueses tão bem souberam realizar.

Tendo aumentado sua riqueza e demonstrado a habilidade de gerir os seus negócios, a despeito dos entraves feudais, os empresários queriam participar da direção do Estado. Sustentaram, então, o valor das liberdades políticas, que significaria o fortalecimento de sua classe. Eles acreditavam que com isso proporcionariam o avanço da sociedade e que a propriedade privada era o componente essencial do conjunto de liberdades individuais que o Estado deveria assegurar ao indivíduo. O resto, a “mão invisível”, reguladora dos movimentos do mercado, poderosa como um deus protetor dos burgueses, se encarregaria de resolver, como sugeriu Adam Smith.

O Estado liberal, que começou a ser pensado por Locke, propugnando a divisão dos poderes (executivo, legislativo e judiciário) como forma de garantir a defesa pessoal do arbítrio real, deveria ser um “agente da ordem e da paz”, como asseve-

rou Horta (1991). Este autor indicou que o Estado Liberal nesse momento assumia um duplo papel. Internamente, devia garantir a preservação da propriedade privada, defendendo-a de seus usurpadores e, externamente, assegurar a territorialidade das nações e a liberdade e o desenvolvimento do comércio internacional.

O ideal do mínimo de intervenção do poder político para possibilitar o máximo de liberdade das ações individuais, que serviu de modelo à Constituição brasileira outorgada em 1824, é o legado do Estado Liberal.

Neste contexto, se formulou pela primeira vez no Brasil o direito à educação. Horta (1991) lembra que mesmo os pensadores clássicos do liberalismo defendiam a intervenção do Estado na educação, considerada como de interesse geral. Adam Smith exortou o Estado a assumir a educação pública e gratuita dos trabalhadores, como um contraponto à rudeza da vida no chão da fábrica. Esta observação é importante, pois pode parecer, à primeira vista, estranha tal preocupação no seio do Estado Liberal do século XIX, que deveria, prioritariamente, assegurar acumulação capitalista, construindo estradas, saneando as cidades, patrulhando e fiscalizando os logradouros públicos. Na segunda metade do século XIX, os economistas passaram a reconhecer as vantagens da educação escolar.

Não é por outra razão que este direito ficou inserido entre os direitos civis e políticos dos cidadãos na nossa primeira Constituição, que, além de afirmar que *todos* os homens eram iguais perante a lei – exceto os escravos, os agregados, os desocupados, os mendigos e os pestilentos de toda natureza desta sociedade excludente, que sempre foi o Brasil –, estabeleceu em seu art. 179, parágrafo 32 que “a instrução é gratuita a

todos os cidadãos” e, no mesmo artigo, parágrafo 33, que “nos colégios e universidades serão ensinados os elementos de Ciências, Belas Letras e Artes”. Não se falou em educação, mas em instrução, o que era compatível com uma atividade que se restringia ao ensino das primeiras letras, aos rudimentos do cálculo matemático e de “conhecimentos gerais” de História, Geografia e Moral. A Igreja Católica, não o Estado, tinha posição relevante na manutenção das escolas que educavam a elite brasileira: os futuros bacharéis de direito, os médicos, os teólogos, os quadros dirigentes e, também, os educadores desta sociedade agro-exportadora, que baseava sua produção na mão-de-obra escrava. Freitag (1984) destacou que a escola católica, neste período, realizou um mecanismo de “re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes”, (FREITAG, 1984, p.47). A par desta, são criadas em todo o país as escolas militares, de nível superior, entendidas como necessárias à preservação e à segurança de uma nação livre.

A organização política foi se constituindo paulatinamente. Em 1834, foi editado um Ato Adicional que transformou os Conselhos Provinciais em Assembléias Legislativas Provinciais e lhes deu competência para “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la, excluindo desta competência as Faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, as Academias existentes ou outros quaisquer estabelecimentos de instrução que de futuro fossem criados por lei geral” (art.10, parágrafo 2º). Esta regulamentação pretendia descentralizar a administração da educação no Brasil e determinar os rumos desta organização. Assim, ao Governo Central cabia a educação das elites e às províncias a educação do povo em

geral. Paiva (1987) alertou para o fato de que esta medida pode ser interpretada, também, como uma forma do Governo Central se isentar da responsabilidade pela educação da classe trabalhadora, posto que as elites propiciavam a educação elementar a seus filhos através de preceptores ou das escolas católicas. A educação elementar gratuita se configurou, deste então, como uma educação para os pobres, uma educação de segunda categoria. Por esta razão, não é de se admirar que o cumprimento da determinação legal tenha sido extremamente precário.

Durante o Segundo Império, impulsionada pela prosperidade econômica existente, observou-se ampliação do ensino elementar, especialmente nas regiões mais desenvolvidas. Mesmo assim, na Exposição de Paris de 1867, o Brasil apresentou dados da matrícula de alunos nas escolas elementares – particulares e públicas – que mostravam não se atender nem 9% da população escolar, sendo que estes se referiam apenas aos habitantes livres. As diferenças regionais já se faziam notar, de forma que São Paulo, Minas e Rio de Janeiro tinham índices em torno de 8% e nas áreas de migração recente os índices eram bem superiores (Santa Catarina 12%, Rio Grande do Sul 15%, Espírito Santo 20% e Paraná 25%). O Município Neutro também tinha um índice diferenciado (18%) e especial importância na formulação de métodos e princípios pedagógicos. O interesse dos homens públicos – dentro da característica liberal deste direito – ajudou a marcar essas diferenças, o que ficou valendo especialmente para as áreas de migração. É bom acrescentar que os imigrantes, vindos de países que estavam bem mais avançados com relação a este direito, encontravam-se não só mais aptos a reivindicá-lo

como também recebiam o interesse do Poder Público em integrá-los rapidamente aos costumes nacionais (PAIVA, 1987).

São estes alguns dados para se pensar o desenrolar do direito à educação no Brasil Império, que atingiu, como vimos, um contingente reduzido da população com uma cobertura muito rala, principalmente em algumas regiões mais afastadas do centro político.

Em 1889, a proclamação da República consubstanciou algumas mudanças ligadas a um incipiente crescimento da indústria nacional, à crise da estrutura agrária, abalada com a abolição da escravatura, e às mudanças trazidas pelo uso da mão de obra imigrante na lavoura, especialmente a cafeeira. Contudo, no conjunto, o país mantém-se como sociedade predominantemente rural, dominada pela economia agro-exportadora. Foram, ainda, as idéias liberais que serviram de base à proclamação da República.

A Igreja Católica foi bastante atingida por essa mudança, pois teve seu poder abalado por um sistema republicano de bases laicas. Para se verificar isto, vale observar que a Constituição de 1891, a primeira republicana, em seu art. 72, parágrafo 6º, preceitua que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seja leigo e, no mesmo artigo, parágrafo 7º, afirma que “nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o governo da União ou o dos Estados”. Isto não significou, contudo, o fim das escolas confessionais, nem a derrocada do poder político da Igreja Católica que, a despeito disso, ainda teve fôlego para se expandir.

A educação, na Constituição de 1891, está colocada – como na anterior – junto à Declaração dos Direitos do Cidadão (art.

72), que determina o direito à propriedade – fundamental na concepção liberal –, à liberdade e segurança *individual* e, no parágrafo 2º, continua a afirmar que “todos são iguais perante a lei”. A educação faz parte, então, do conjunto de direitos e liberdades individuais, que inclui a livre manifestação de pensamento (parágrafo 12) e o livre exercício de qualquer profissão “moral, intelectual e industrial” (parágrafo 24).

Com relação ao direito à educação, ganhou preeminência a defesa da liberdade de ensino. No art. 35, ficou estabelecido que cabia ao Congresso “animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências... sem privilégios que tolham a ação dos governos locais”, “criar instituições de ensino superior e secundários nos estados e prover a instrução pública do Distrito Federal” (PAIVA, 1987, p. 81). Manteve-se, pois, a incumbência da União com relação ao ensino superior e beletrista e às províncias ficou delegada a obrigação com a “instrução pública”. Até o fim do século XIX, as coisas mudaram pouco na educação e na sociedade brasileira em geral.

No Velho Mundo, a história foi bem outra. O liberalismo já havia se transformado, tendo em vista a dinâmica sócio-econômica na qual se incorporava.

Tácito (1984), focalizando a questão dos direitos da cidadania, lembra que no século XVIII, com a emergência do capitalismo e o êxodo dos servos para as cidades, foi necessário afirmar o direito ao trabalho e o *status* da liberdade. Este foi o século do desenvolvimento dos direitos civis.

Os servos, libertados das barreiras feudais e acreditando nas vantagens da vida nas cidades, foram percebendo aos poucos que ser proprietário não era coisa para todos e que sua condição de trabalhador livre não

era nada que pudesse causar inveja a um camponês. A par disto, alguns intelectuais ligados à burguesia começavam a pôr em dúvida as vantagens irrestritas da propriedade privada. Rousseau admitiu que a propriedade privada produzia o isolamento entre os indivíduos e o afastamento das dimensões comunitárias. Pensou, então, que seria essencial ligar liberdade à igualdade.

Konder (s.d.) afirma que a percepção da necessidade de ligar a liberdade à igualdade – que foi a tônica da Revolução Francesa – incorpora-se numa tendência teórico-política, que no liberalismo se definiu como democrática.

No século XIX, na Europa Capitalista, proliferaram as lutas sociais por direitos, a começar pelo direito à participação popular no exercício do poder político. Cresceram em importância os Parlamentos e várias Assembléias Constituintes e Emendas Constitucionais foram realizadas. Os trabalhadores pressionaram, de forma contundente, os poderes constituídos. Os burgueses, por outro lado, os haviam colocado nas trincheiras das lutas contra os nobres e com eles tinham contas a acertar (MARX, s.d.).

Paralelamente ao liberalismo, surgiu o pensamento socialista, que propugnava a superação da sociedade capitalista e propunha a utopia de um mundo de solidariedade e igualdade entre os homens. O socialismo acreditava que o exercício da democracia, em sua radicalidade, significaria o fim da ilusão liberal.

Engels (s.d.) discorre sobre a força do movimento operário em vários países da Europa (Alemanha, França, Suíça, Espanha) e os impasses criados à burguesia, que precisava dos operários para impor sua dominância. O autor lembra, então, que o sufrágio univer-

sal, instituído na Alemanha em 1866, como forma de Bismarck fazer os trabalhadores se interessarem por suas reformas, produziu resultados inesperados: “a burguesia e o governo chegaram a ter mais medo da atuação legal que da atuação ilegal do partido operário, mais temor aos êxitos das eleições que aos êxitos da rebelião.”(p. 102-3)

Realmente, a organização dos operários assustou a burguesia. Esta, desde que perceberam a força de mobilização dos operários, avaliou que as estratégias de conciliação deviam ser mais elaboradas. O proletariado tinha adquirido a capacidade reivindicar seus direitos e não resolveria só pensar na repressão. A classe trabalhadora precisava conquistar alguma coisa. O impasse da luta por direitos políticos, a participação – ainda incipiente – de operários nos parlamentos e a conquista do sufrágio universal transformaram o liberalismo no correr do século XIX.

No alvorecer do século XX, muita coisa tinha mudado no liberalismo, mas o que principalmente alarmava era a tensão entre diferentes nações pela hegemonia econômica, o que resultou no desastre das duas Guerras Mundiais e na instalação de regimes totalitários em países onde a organização política era recente ou que estavam na periferia do sistema.

No período entre guerras assistiu-se, em 1917, à Revolução Russa e à implantação de um governo comunista; e, em 1929, a eclosão da mais terrível recessão que o capitalismo conheceu. Tudo isso colocou as idéias liberais em cheque e foi necessário repensar seus elementos fundantes, entre eles o Estado, com seu papel fundamental na regulação da economia capitalista.

Keynes, membro do partido liberal britânico, contrapôs-se aos economistas clássi-

cos e neoclássicos – para os quais a economia capitalista tenderia a uma economia estável de pleno emprego, acionada pelo jogo do mercado – e demonstrou que sempre houve o subemprego nos regimes capitalista e que cabia ao Estado restabelecer o pleno emprego. Assim, conferiu ao investimento estatal um papel privilegiado. Suas teorias encontram-se na base do soerguimento da economia americana, após a crise de 29 (*New Deal*) e inspiraram os mecanismos de distribuição de renda, as políticas de previdência social e a extensão do imposto de renda. Propôs, ainda, a criação de um fundo monetário que estabilizasse as moedas de diferentes países capitalistas.

O capitalismo mostrou que possuía uma rara capacidade para de se recuperar e a partir daí voltou a expandir-se. Era o início do imperialismo econômico.

Os Estados Unidos saíram muito fortalecidos dessa crise e, no final da Segunda Guerra Mundial, eram o primeiro país em quase todos os setores da produção mundial.

Com o final dos conflitos bélicos de 39-45, o otimismo tomou conta dos ideólogos do capitalismo. Acreditava-se que se tinha chegado ao fim das contradições inerentes a este sistema. A par disto, a política de conquista imperialista possibilitou as abertura de novos mercados e exigiu um rearmamento intensivo.

Os sindicatos também saíram fortalecidos dessa crise, que colocou em questão as estruturas da sociedade capitalista. Já não era possível falar em pleno emprego nem se desvencilhar da afirmação que esse sistema é gerador de crises e desempregos. Para sair da crise, mais uma vez, os empresários precisaram contar com a ajuda de seus operários para vencer os impasses que o sistema

lhes colocava. Mais uma vez foi necessário negociar com a classe trabalhadora.

Assim, no pós-guerra, os países centrais do capitalismo tiveram de estabelecer novos modos de regulação da economia que, comportando diferenças, podem ser condensados em três princípios básicos: uma legislação social referente ao salário mínimo e à consolidação de leis trabalhistas; a adoção de um “Estado Previdência”, que permitisse ao cidadão enfrentar o desemprego, a doença e aposentadoria sem deixar de ser consumidor; uma moeda de crédito emitida pelos bancos privados de acordo com as necessidades da economia, sob controle de bancos centrais, regulados pelo Estado (LIPIETZ, 1991). É o Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), que trouxe a questão do planejamento da economia para os sistemas capitalistas. Os tecnocratas tiveram sua força ampliada neste processo, que se constituiu como uma tecnocracia. Os direitos sociais ganharam o espaço dos direitos civis e políticos e os consumidores, apoiados na tranquilidade do *Welfare State*, se despolitizaram.

Assistimos, no fim do século XX, nova crise de acumulação capitalista, que foi acompanhada do fim do comunismo na URSS e nos países do leste europeu e da unificação da Alemanha. Uma nova ordem mundial se organiza. Agora o que se questiona é o Estado-Providência, ou o peso do Estado sobre a economia. O neoliberalismo é a nova forma adotada pelo liberalismo para sobreviver à crise atual. Seu argumento mais forte é o fracasso das economias socialistas, que ancora uma nova discussão sobre o formato do Estado. O Estado precisa ser aliviado do peso das políticas sociais e das empresas estatais, que oneram sua administração. Desprendido destes entra-

ves, o Estado estará de novo em condições de apoiar a plena expansão do sistema.

A pobreza de muitas nações que se encontram na periferia do sistema e a desconfiança da possibilidade de agregá-las a este novo consenso colocam, contudo, várias questões para os cientistas sociais, os economistas e os filósofos. As sociedades periféricas representam o lado mais fraco de uma cadeia que une os diversos países capitalistas. É no interior destas organizações sociais que se vê, de forma mais contundente, adensar uma espantosa concentração de renda, geradora de desigualdades e exclusões sociais, mas a fragmentação de algumas análises, impostas pela teoria social dominante, faz parecer que a falha está circunscrita aos desmandos destes países.

O Brasil, mesmo sob o impacto das crises do capitalismo internacional, viveu até os meados do século XX um período impar de prosperidade, impulsionado pela política de *substituição de importações*, que se deu, aproximadamente, entre 1930 e 1960.

Furtado (1980) estudou os reflexos da depressão de 1929 para a economia brasileira, que atingiu mais fortemente a oligarquia rural, embasada na grande propriedade e na produção voltada para o comércio externo. Como complicador, diante da crise econômica internacional, o Brasil, internamente, viveu a situação de uma superprodução cafeeira. A solução encontrada pelo poder central foi, de acordo com Furtado (1980), a implantação de uma “política realista”, que transferiu para o conjunto da população os prejuízos da economia cafeeira, através da compra dos excedentes pelo Estado. Os capitais, que se encontravam disponíveis, deslocaram-se para outro setor da economia – o secundário. Isto foi facilitado pela falta de divisas para as importações.

Assim, para atender ao consumo interno, se diversificou a indústria brasileira e um outro grupo econômico – a burguesia industrial – passou a dividir com a oligarquia rural a cena política do país. A Revolução de 30, como foi conhecido o movimento militar que colocou Getúlio Vargas no poder, se instaurou para propiciar a organização de estruturas políticas que dessem sustentação a esta nova configuração de poder. A oligarquia agro-exportadora e a burguesia industrial, assim, se fizeram representar junto ao Poder Público. Contudo, para se contrapor ao sistema tradicional de organização do poder, a burguesia emergente precisou estabelecer um pacto com a classe trabalhadora, o qual se denominou populismo. A demanda por mudança no Estado criou essa forma de negociação política, que aliou os costumes tradicionais às necessidades dos grupos emergentes. Weffort (1980) fala da fórmula clássica, que consistia na “antecipação das elites,” muito bem definida na palavra do Presidente de Minas em 1930: “façamos a revolução antes que o povo a faça” (p. 15).

Desde os anos 20, contudo, os setores médios da sociedade (funcionários públicos e tenentes, em especial) vinham pressionando por reformas políticas que reduzissem o poder das oligarquias brasileiras e realizassem o ideal liberal de democracia no país, como a implantação de medidas como o voto secreto. Esta insatisfação popular cresceu com os problemas criados com a chegada de imigrantes à procura de emprego nas grandes cidades e foi usada como estratégia para legitimar o poder da burguesia emergente.

Todas essas mudanças exigiram uma nova Constituição. Assim, em 15 de novembro de 1933, foi instalada a Assembléia Constituinte. Nesta ocasião, Getúlio

Vargas, que presidia o Governo Provisório, alertou para o fato de que: “nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação nacional” (FAVERO, 1984, p.18).

O problema da educação brasileira já vinha preocupando os políticos desde o início do século XX. Os dados eram mesmo alarmantes. A Diretoria Geral de Estatísticas, em 1909, relacionou a existência de uma população escolar de 4.643.676 habitantes, com apenas 12.221 escolas primárias e 634.539 alunos matriculados, perfazendo um total de 15% de atendimento à população escolar ou de 10%, se considerada a frequência efetiva. Em 1920, apesar de algumas medidas adotadas, verificou-se, através dos dados do Censo, a manutenção de uma situação bastante desfavorável, tendo-se em vista que apenas 1/3 da população nacional (35,1%) era alfabetizada (CUPERTINO, 1978). Neste período, uma estatística sobre o analfabetismo no mundo, divulgada pelos Estados Unidos, colocou o Brasil em primeiro lugar, o que provocou o surgimento de campanhas para a erradicação desta “chaga nacional”. Por outro lado, a instrução pública começou a ser percebida como possuidora de uma função civilizatória e higienizadora, capaz de impor às “populações ignorantes das ruas e logradouros públicos” as regras de comportamento e higiene, como alertou Miguel Couto (PAIVA, 1987, p. 84-5).

Outros profissionais, oriundos de diferentes campos de trabalho, se interessaram pela questão da educação, que os governos haviam abandonado. Eles tornaram o estudo da educação um novo campo de interesse de nossos cientistas e se ligavam aos princípios da Escola Nova. A mobilização em torno desta questão foi grande e constituiu-se um mo-

vimento por reformas, que exigia uma legislação adequada e a criação de um sistema nacional de administração da educação.

Da análise destes fatos se depreende a razão pela qual, na Constituição promulgada em 16 de julho de 1934, a Educação mereceu um espaço próprio e suas determinações avançaram muito com relação ao que já havia sido proposto pelas legislações anteriores. Pela importância atribuída ao assunto, este mereceu ser tratado num capítulo próprio, o Capítulo II, que legislava sobre Educação e Cultura. Assim, afirmava ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família (art. 149). O artigo 150 estabeleceu a competência da União para fixar um Plano Nacional de Educação que contemplasse os diferentes graus de ensino, e que coordenasse sua execução; determinou, ainda, o reconhecimento e a fiscalização dos diferentes estabelecimentos de ensino; estabeleceu a gratuidade e a *obrigatoriedade* do ensino primário, extensivo aos adultos; propugnou a tendência progressiva à gratuidade para os demais níveis de ensino; estabeleceu a obrigatoriedade do ensino em idioma pátrio; limitou as matrículas à capacidade didática dos estabelecimentos; estabeleceu a necessidade de provas seletivas para aferição da capacidade dos alunos; e exigiu dos estabelecimentos particulares a garantia de estabilidade e remuneração condigna dos professores.

A legislação não se ateve aos limites do Estado, pois estabeleceu que toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros urbanos, onde trabalhassem mais de cinquenta trabalhadores, que perfizessem o total de 10 analfabetos, seria obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito (art. 139).

Outro avanço foi a vinculação de verbas destinadas à educação, de forma que,

pelo menos, 10% da renda dos impostos da União e dos Municípios se consignasse para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos e de que, pelo menos, 20% da renda dos estados e do Distrito Federal servisse para atender à mesma finalidade. O parágrafo único deste artigo determinou que 20% deste orçamento devia ser revertido para os programas de ensino nas zonas rurais.

As constituições que a sucederam (1937 e 1946) não alcançaram a mesma abrangência nesse setor. As responsabilidades da União foram bem definidas e houve referência, ainda, à política trabalhista com relação ao docente. Várias outras determinações podem ser, ainda, elencadas para que se verifique o grau de interesse do legislador pela matéria. De qualquer forma, o que logo se depreende da análise desse texto constitucional é atenção prestada à qualidade do ensino ministrado. Diferentemente do que propunha Miguel Couto, interessado nos aspectos morais e de higiene pública, essas determinações constitucionais focalizavam a educação em seu sentido mais amplo, assim como um direcionamento para a realização da democratização do ensino básico, que era tema constante do discurso dos Pioneiros da Escola Nova.

Após essa análise, cabe lamentar que estes bons ventos educacionais foram rapidamente substituído pela calmaria. A situação política do país era de extrema instabilidade e logo um Golpe de Estado veio estabelecer um governo autoritário, tendo à frente Getúlio Vargas.

A Constituição de 1937, outorgada por esse governo ditatorial, reduziu em muito, ou mesmo desvirtuou, os avanços anteriores. Nesta legislação, a ênfase se fez em torno do "ensino profissional", dedicado à aten-

der as “classes menos favorecidas”.¹ Aliás, este foi considerado o dever primeiro do Estado. No mesmo artigo que estabeleceu a necessidade de criação do ensino profissional, fez-se referência aos dons inatos, que impõem limites ao desenvolvimento do educando, e, então, se ministraria “uma educação adequada às ... faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (art. 129).

O Estado passou a ter uma ação supletiva com relação à educação, abrindo espaços à iniciativa privada neste setor (art. 128) e indicando que a União atuaria onde houvesse carência de recursos privados (“À infância e à juventude, a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação ...” – art.129). No sentido de limitar a ação do Estado, ainda foi incluído no art. 130 uma determinação que estabeleceu um dever de solidariedade dos “menos com os mais necessitados” – numa gradação *sui generis* de carências! – que exige uma contribuição para a caixa escolar.

Para completar a percepção do conteúdo autoritário desta Carta, que vem acompanhado do nacionalismo extremado desta época, vale destacar a prescrição de um “ensino cívico”(art. 131) e a promoção da “disciplina moral” (art. 129).

Como esta Carta foi outorgada no período em que esteve em atuação a política populista de Getúlio Vargas, as consequências desta não foram tão terríveis para a educação brasileira, como seria de se esperar. É o que veremos a seguir.

A cobertura do ensino elementar no Brasil se deu no período que se estendeu de 1920 a 1960, de forma a se apresentar como um divisor de águas na história de educação brasileira. A realidade anteriormente descrita, que resistia aos ideais liberais, foi sendo superada no século XX, e acompanhou as

mudanças ocorridas na estrutura sócio-econômica do país. Romanelli (1978) indicou que entre 1920 e 1940 a população brasileira teve um crescimento de 37%, enquanto que o número das matrículas nas escolas primárias se expandiu em 200%. Acompanhando esse processo, entre 1940 e 1960, a população brasileira cresceu em 70%, enquanto que em relação às matrículas nas escolas primárias houve um aumento de 150%.

Em 18 de setembro de 1946, foi promulgada uma nova Constituição que marcava o fim do período ditatorial e que foi realizada em um momento de grande euforia, com o final da Segunda Guerra Mundial e o entusiasmo popular pela redemocratização.

Nesta Constituição se volta a afirmar que todos são iguais perante a lei (art. 141, parágrafo 1º) e a ênfase se fez em torno das liberdades individuais, do respeito às diferentes convicções religiosas, filosóficas e políticas, assim como da livre expressão do pensamento e do exercício livre de qualquer profissão, dentro do que a Lei estabelecesse. Com relação à educação, ela foi estabelecida como “direito de todos (art.166), dando competência legislativa à União, e ampliando esta competência – de forma supletiva e complementar – para os Estados. Confirmou-se o caráter laico da educação realizada nas redes públicas, mas fez-se referência à “colaboração recíproca em prol do interesse coletivo” com diferentes cultos e igrejas (art. 31). Assim, a Constituição de 46 reconheceu a existência da rede pública e particular de ensino, que foram reguladas por lei. Com relação à obrigatoriedade e gratuidade do ensino, foi mantido este direito para o nível primário e “o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”(art. 168, parágrafo 2º). Man-

teve-se, ainda, a obrigação das empresas com mais de 100 trabalhadores (o número desta vez aumentou) de garantir o ensino primário gratuito e ministrar a aprendizagem aos trabalhadores menores. Estabeleceu um vínculo do orçamento da União de, no mínimo, 10% e dos Estados, Municípios e Distrito Federal de, no mínimo, 20% (art. 169) para a educação. Tratou, ainda, da obrigatoriedade de serviços de assistência educacional, que deviam estabelecer práticas que “asseguem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (art. 172). O art. 174 recomendou a criação de “institutos de pesquisa”, de preferência juntos aos estabelecimentos de ensino superior.

Não se pode perceber nesta Constituição, apesar do período favorável em que foi promulgada, nenhum avanço com relação ao que foi formulado em 1934. Em alguns aspectos pode-se, inclusive, perceber que houve um retrocesso com relação àquela. Bosi (1984) chama atenção para o art. 168, que estabelece a gratuidade do ensino ulterior ao primário assegurado apenas para aqueles que provassem insuficiência de recursos. Isto indica a abertura da lei para o ensino público pago, que a partir daí tem sido uma solução sempre proposta por grupos mais conservadores, nos momentos em que se agudiza a crise do ensino no Brasil.

Uma questão de fundo, de início pouco explícita, mas sempre capaz de influir nas ações concretas da legislação e administração pública, comandava as divergências políticas em termos de educação nesta época: a defesa da escola pública e gratuita ou da escola privada, que representava para os seus defensores a liberdade de escolha em educação – princípio de grande aceitação para o ideário liberal. Esta discussão irá se manter durante o longo período gasto na regulamen-

tação das diretrizes e bases da educação brasileira, que a Constituição de 46 propôs.

Nos primórdios dos anos 60 do século XX, já se começava a sentir que as políticas de democratização da educação perdiam sua força. Já eram evidentes os sinais de esgotamento desta estratégia de poder. A renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, alguns meses depois de sua posse, foi um indicativo dos impasses que se avolumavam no centro dos poderes constituídos no país. Certamente, nesse momento era difícil conciliar a participação popular com a necessária modificação do modelo de acumulação capitalista.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou Lei nº 4024/61), fruto de inúmeros debates e negociações no centro do poder político, representou um retrocesso no sentido da luta pelo direito universal à educação, posto que – para exemplificar – isentou os pais ou responsáveis (no caso de pobreza) e o Estado (no caso de insuficiência de escolas ou matrículas encerradas) da obrigatoriedade escolar. Além disto, deixou fora da incumbência estatal o atendimento a crianças com anomalias ou doenças graves (art. 30). Ou seja, isentou o poder público de responsabilidade junto às famílias mais carentes.

Em 1964, as contradições da política populista tinham chegado a seu limite e houve a ruptura do sistema democrático (WEFFORT, 1980). Após o Golpe Militar foi necessário apresentar ao país uma nova Carta Constitucional, o que se realizou em 24 de outubro de 1967. Esta Constituição manteve algumas das determinações anteriores. Assim, declarou a igualdade de todos perante a lei, condenou o preconceito de raça e afirmou o direito à livre manifestação de crença religiosa ou filosófica, por exemplo. Contudo, com relação à manifestação livre do pensamento

mostrou sua origem autoritária e fez restrições para “assegurar a manutenção da ordem vigente”. Quanto à educação, o art. 168, parágrafo 3º, determinou ser “o ensino primário obrigatório para todos dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais”. Bastos (1985) alerta para o fato de que esta determinação, apesar do aparente avanço, reduz o direito, que atinge apenas os que se encontram em uma determinada faixa etária e transforma o dever do Estado em obrigação daqueles que têm entre sete e quatorze anos. Como o período que se sucedeu a esta Carta foi de um flagrante sucateamento da educação escolar no Brasil, confirma-se a posição de Bastos.

No parágrafo 3º, item III, deste mesmo artigo, fica estabelecido “o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”, dando, assim, continuidade à abertura de espaços para a entrada da iniciativa privada neste setor.

Para o ensino superior esta Lei determinou o regime de concessão de bolsas, com exigência de posterior reembolso, favorecendo as instituições privadas, que, posteriormente, tiveram grande expansão.

Na questão da vinculação orçamentária, esta Constituição foi omissa quanto aos percentuais.

Em 1971, foi estabelecida a extensão da obrigatoriedade da instrução elementar dada pela LDB de nº 5692, que previu um primeiro grau de ensino com oito séries escolares e estabeleceu a profissionalização do ensino de segundo grau. A intenção do governo era atender a necessidades de ampliação da escolaridade em determinadas regiões do país e conter a procura por estudos de nível superior, conferindo

terminalidade ao ensino médio (CUNHA, 1975). Para confirmar isto, pode-se observar que em 1987 – dezesseis anos após a promulgação desta Lei – na faixa etária entre sete e nove anos, quando se deveria iniciar a vida escolar em nosso país, registrou-se a existência de um terço de analfabetos no universo desta população (FIBGE, 1988).

A ditadura militar realizou várias mudanças no país de forma a possibilitar a acumulação capitalista, mas seu dinamismo inicial foi rapidamente se arrefecendo. As seguidas crises internacionais do sistema capitalista, a pressão dos movimentos sociais nascidos no interior do sistema autoritário e a corrupção dos detentores do poder político acabaram tornando este regime político um empecilho ao desenvolvimento e à implantação de novas estratégias de crescimento econômico. Por outro lado, o descalço com as políticas sociais deixou a classe trabalhadora em uma situação de alarmante pauperismo e os sinais de miséria se tornaram evidentes nas praças públicas e nos registros estatísticos. Era necessário por um fim ao regime totalitário, mas as dificuldades eram imensas, tendo em vista as medidas de exceção adotadas. Os militares sabiam que tinham realizado um importante serviço à classe dominante e não queriam sair mal desta experiência.

O processo de abertura política que se deu de forma lenta e gradual. Em 1985 foi eleito, pelo colégio eleitoral, Tancredo Neves, um civil que deveria promover transição democrática no Brasil. Ele, no entanto, morreu antes de assumir o governo e foi substituído por José Sarney, em cujo governo foi instaurado um novo processo constituinte. Este processo se deu de forma que se pudesse sentir o quanto a sociedade civil brasileira havia avançado em termos de mobilização popular, du-

rante os anos de ditadura. O Plenário Nacional Pró-Participação Popular na Constituinte conseguiu que o Regimento da Assembléia Nacional Constituinte aprovasse a aceitação de emendas populares e se iniciou um processo de ativa participação popular em torno dos diferentes tópicos da Constituição. A educação mereceu muita atenção deste movimento e foram enviadas à Assembléia Constituinte dezoito emendas, que tratavam, exclusivamente ou não, desta questão. Em torno da educação mobilizaram-se professores, estudantes, políticos e juristas. Atos públicos em favor da escola pública fizeram vir à tona, novamente, a questão ensino público x ensino particular e das verbas públicas para a educação (HERKENHOFF, 1989).

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição brasileira.

A educação, na Constituição de 1988, é regulamentada no Capítulo III, Título VIII, que em seu art. 205 determina que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O art. 206 estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino, com garantia de plano de carreira para o magistério público, ingresso por concurso de provas e títulos; gestão democrática do ensino público; e a garantia de padrão de qualidade do ensino. Determina, ainda a indissociabilidade entre ensino e

pesquisa e extensão e assegura o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, entre outros. O art. 211 define a responsabilidade do Poder Público pela oferta regular do ensino público e gratuito; e estabelece a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na organização do sistema de ensino. O art. 212 garante a vinculação de 18% da receita resultante de impostos pagos à União para a educação, assim como de 25% dos impostos pagos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, descontado o que for transferido da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Nas Disposições Transitórias, art. 60, fica estabelecido que “nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”.

Herkenhoff (1989) reconheceu os avanços alcançados pela última Constituição, mas lamentou que importantes emendas apresentadas por diferentes movimentos da população organizada não foram aprovadas pelos parlamentares.

Entre os avanços, o autor destaca o reconhecimento da educação como dever do Estado (em primeiro lugar) seguido da família; a extensão, ainda que progressiva, da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio; a oferta de ensino noturno regular; o estabelecimento do ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo, o que permite o mandado de segurança para cobrar

do Poder Público seu cumprimento; e a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Suas críticas se fazem em torno da não definição por uma escola verdadeiramente democrática e popular, que assegurasse certas franquias aos que estão colocados em uma posição de desigualdade dentro da organização social, assim como ter deixado incomple-

tas algumas determinações pela pressão dos grupos conservadores. Como por exemplo, a formulação por demais vaga a respeito da gerência democrática e popular da educação; de não ter criado instrumentos para os trabalhadores participarem do processo educacional; e de não haver uma explicitação da vinculação das verbas públicas para o ensino público.

CONCLUINDO

Muita coisa mudou no país neste período de 1822 a 1988, no âmbito da sociedade civil, da estrutura econômica, da organização política e do sistema educativo.

No século XX, o interesse de intelectuais pela educação propiciou transformações radicais na forma de entender a educação. Vale destacar o grupo dos Pioneiros da Escola Nova, na primeira metade deste século. Eles se envolveram profundamente na luta pela democratização da educação brasileira e empenharam todos os seus esforços profissionais no sentido de avançar politicamente neste setor, embasando sua prática na pesquisa e na formulação de um pensamento pedagógico renovado.

Com relação ao direito à educação no Brasil, o período de maior destaque foi aquele entre 1920 e 1960. Nele foi possível visualizar uma conjuntura política favorável ao desenvolvimento de políticas que possibilitaram grandes avanços na universalização da educação básica, transformações na definição da obrigatoriedade e gratuidade deste nível de ensino, e a vinculação de verbas orçamentárias para a educação brasileira.

As estatísticas da educação no final do século XX indicaram os reais avanços alcançados na universalização da escola básica

no Brasil. A política populista, nos anos que precederam o Golpe de Estado de 1964, produziu muitos desses resultados. A ditadura militar realizou, no entanto, o sucateamento da educação escolar no Brasil, pelo descaso que relegou às políticas públicas. Assim, o que ficou faltando se atender em termos da escola pública brasileira é o que se tem denominado como *qualidade de ensino*. A questão é tão flagrante que se passou a reivindicar uma escola pública, gratuita e de boa qualidade.

O principal sinal da baixa qualidade do ensino fundamental brasileiro são os índices altíssimos de repetência dos alunos e a conseqüente defasagem entre idade e série escolar que o aluno freqüenta.

Com efeito, os progressos na universalização da educação básica no Brasil se deram impregnados de todas as contradições que o ideário liberal engendra. Fez-se num oscilar entre *propiciar-negar* a educação básica passível de ser constatado pelos avanços e recuos das prescrições legais. Vale distinguir, então, os principais protagonistas deste processo.

Os políticos brasileiros, grosso modo, podem ser agrupados em conservadores que se colocam mais no lado do *negar* – e progressistas – que aderem mais freqüentemente ao *propiciar* a educação es-

colar. Os conservadores fazem o discurso da falência do Estado, pois não podem imaginar que a sociedade política faça muito mais do que assegurar a acumulação capitalista. Os progressistas percebem a importância dos acordos com a classe trabalhadora e projetam suas metas para além da conjuntura imediata em que vivem. Pensam na necessidade de preparação de trabalhadores mais eficientes, preocupam-se com o alargamento do mercado de consumo, planejam as transformações tecnológicas.

A Igreja Católica, ligada ao Império no século XIX, responsabilizou-se pela instalação de escolas primárias e médias em diferentes localidades de todo território nacional e pela educação das elites brasileiras. Com a proclamação da República, ela foi afastada do centro do Poder Político. Contudo, os poderes constituídos não puderam dispensar a contribuição da Igreja Católica – e, posteriormente, das Igrejas Protestantes e de outros grandes grupos privados – por isso, esta instituição manteve-se como protagonista atuante da educação brasileira. A partir do final da década de 60 do século XX, presenciou-se as grandes transformações na orientação da Igreja Católica, que também se dividiu entre conservadores e progressistas. A Teologia da Libertação, formulada no continente latino-americano, foi a principal responsável por estas mudanças. Assim, se tradicionalmente a Igreja fez par com os grupos mais conservadores em defesa da escola particular, durante as discussões em torno da Constituição de 1988, o presidente da Associação de Educação Católica (AEC), o padre jesuíta Agostinho Castejón afirmou que “a luta da escola católica pela sua identidade e sobrevivência passa no meu modo de entender pela defesa de uma escola pública significativa e gratuita para todos. A escola católica, na bus-

ca de sua sobrevivência, não pode transformar-se numa espécie de testa-de-ferro do empresariado que investe em educação particular” (HERKENHOFF, 1989, p. 66).

No início dos anos 60, vários movimentos, que tiveram origem na sociedade civil, se dedicaram especialmente à realização do que se denominou de *educação popular*. Neste conjunto pode-se lembrar do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica, dos programas do sistema Paulo Freire de alfabetização e do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, para citar alguns. Estes realizaram o pensamento e a prática de uma pedagogia revolucionária, distinta de tudo que até então se havia experimentado. Propunham uma leitura diferente da educação, da escola e da sociedade, tendo por base uma ação pedagógica que se integrava na vida das comunidades. O Golpe de Estado de 64 se incumbiu de fazer uma política de “terra arrasada” em torno destes programas.

Com a abertura política nos anos 80 do século XX, dentro das Universidades brasileiras se constituíram grupos de educadores especialmente interessados em romper com o conjunto de carências, que havia sido impostas à educação elementar. Vários movimentos estiveram à frente desta luta, entre eles a Associação Nacional de Educação (ANDE) e outras instituições ligadas ao ensino e à pesquisa em nível superior, que atuaram intensamente junto ao Congresso eleito em 1986 em favor da escola pública e gratuita.

No âmbito da sociedade civil pode-se, ainda, destacar várias associações e entidades, que se mobilizaram em favor do ensino elementar. Os Movimentos de Amigos dos Bairros, que a partir de 1980 se constituíram em Federações, e as associações e sindicatos de professores, entre eles o Sindicato de

Professores de Escolas Municipais (SPeM).

Quando se pretende afirmar a prevalência do ideário liberal e de seus interesses no que se concretizou como ação educativa no Brasil, se está indicando que os interesses da classe trabalhadora permaneceram bastante esquecidos nesse processo. Por isso, resta indagar: o que os trabalhadores pensam sobre as discussões a respeito da educação pública?

Ocorre que o grande ausente nesta discussão é exatamente a classe trabalhadora.

Freitag (1987) analisou o texto da Constituição de 1988 enquanto resultante de interesses societários específicos. Para tal fez um levantamento da origem sócio-econômica e das ligações e trajetórias partidárias dos constituintes e uma relação das instituições e associações assim como dos cientistas, educadores, políticos, juristas e professores que foram ouvidos pela Subcomissão de Educação e Cultura. Concluiu dizendo que, apesar do interesse manifestado por diversos setores da sociedade civil em lutar por suas posições e encaminhar emendas à Constituição, “houve grandes vazios, representados pela ausência de grupos ou entidades exprimindo os interesses dos analfabetos, dos alunos (e seus pais) de primeiro grau, dos trabalhadores.” (FREITAG, 1987, p. 45) Lembra, ainda, a ausência das Associações de Pais e Mestres, das associações de alunos do ensino fundamental e dos sindicatos (com exceção do sindicato de professores) e das Centrais Sindicais. A CUT e a CGT restringiram a sua participação à subscrição do Manifesto em Defesa da Escola Pública.

Assim, na história de uma escola pública brasileira, no período entre 1822 e 1988, o trabalhador não conseguiu ultrapassar os portões da escola em suas reivindicações. É preciso que agora eles en-

trem escola à dentro, discutam a formação que seus filhos recebem, cobrem a qualidade deste serviço público.

Os trabalhadores precisam aprender a reivindicar uma escola de qualidade para seus filhos. As Associações de Moradores, os Sindicatos e as Centrais Sindicais têm que se mobilizar neste sentido.

Há sinais de que essa possibilidade se prefigura. Oliveira (1994), coordenador geral do Departamento de Estudos Sócio-Econômicos e Políticos (DESEP) da CUT, tendo participado do seminário “Trabalho e Educação”, realizado na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, em agosto de 1992, afirmou que: até pouco tempo atrás o tema da educação era, no meio sindical, um tema exclusivo dos educadores – que tinham sérias dificuldades em sensibilizar o conjunto dos trabalhadores para a importância da questão educacional. Agora trata-se de um tema comum, que deverá envolver as áreas mais dinâmicas do sindicato brasileiro (OLIVEIRA, 1994, p. 216).

Ou seja, partindo da constatação de que a forma como se deviam realizar as reformas da educação brasileira não provocaram grande interesse para o conjunto da população brasileira, Oliveira (1994) em sua análise faz vislumbrar alguma possibilidade de mudança nesse sentido. No momento atual, no entanto, há um forte impacto da ação neoliberal do governo brasileiro, que tem desmantelado muito do que foi realizado no âmbito da sociedade civil. A feição da nova LDB (Lei nº 9.394/96) é um demonstrativo disso. Há, no entanto, uma percepção de algo de novo no interesse popular pela educação, que pode estar vinculado às mudanças na organização do trabalho. Oliveira (1994) fala na possibilidade dos sindicatos virem a se mobilizar em torno desta questão. A história nos dirá.

NOTA

O ensino profissional foi regulamentado através de decretos-lei, conhecidos com leis orgânicas do ensino industrial, comercial e agrícola, nos anos 1942, 1943 e 1946, respectivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, A. W. Constituições, educação e constituinte no Brasil. *Educação Brasileira*, Brasília, 14:55-80, 1º sem./85.
- BOSI, A. *Educação e cultura na constituição brasileira*, RBEP, Brasília, 65 (151):645-84, 1984.
- CUNHA, L. A. R. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CUPERTINO, F. *Educação um problema social: uma radiografia do ensino no Brasil*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- ENGELS, F. Introdução a "As lutas de classes na França de 1848 e 1850". In: MARX, K. e ENGELS, F. *Obras escolhidas*. S. Paulo: Alfa-Omega, s.d., p.93-110.
- FÁVERO, M. L. A. A educação nas constituintes brasileiras: ontem e hoje. *Educação Brasileira*, 14, 1ºsem., 1985.
- FGV - Instituto de Documentação. *Dicionário de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*, 5.ed. S. Paulo: Moraes, 1984.
- _____. Educação e sociedade na nova constituição brasileira. Brasília, *Educação Brasileira*, 19:41-63, 2º sem., 1987.
- Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*, Vol. II, tomo 1, Rio de Janeiro, 1988.
- FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. 17.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- HERKENHOFF, J. B. *Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição*, São Paulo: Cortez/ Ed. Autores Associados, 1989.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In.: MENDES, D. T. (org.) *Filosofia da educação*, 4ª .ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p.194-239.
- KONDER, L. *A falácia do liberalismo*. (mimeo), s.d.
- LIPIETZ, A. *Audácia, uma alternativa para o século 21*, São Paulo: Nobel, 1991.
- MARX, K. A guerra civil na França. In: _____. ENGELS, F. *Obras escolhidas*, S. Paulo: Alfa-Omega, s.d., p.39-103.
- OLIVEIRA, M.A.de. Debate. In.: Ferretti, C., Zibas, D. M. L. e Branco, M. L. P. B. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*, 4ª .ed. S. Paulo, Ed. Loyola, 1987.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- TÁCITO, C. Educação e cultura na constituição brasileira, RBEP, Brasília, 65 (151): 645-84, set./dez. 1984.
- WEFFORT, F. *O populismo na política brasileira*. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.