

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFSP

*CAMPUS SÃO PAULO*

MARLI ZAVALA DE BOGONÁ

RAÍZES DA POSTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO  
“DONOS DO SABER”: A ORIENTAÇÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL DOS ANOS 1930

A 1945

SÃO PAULO – SP

2013

MARLI ZAVALA DE BOGONÁ

RAÍZES DA POSTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO  
“DONOS DO SABER”: A ORIENTAÇÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL DOS ANOS 1930  
A 1945

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, como requisito para obtenção do grau de Especialista em Formação de Professores – ênfase no Magistério Superior.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Roberto de Albuquerque Bomfim

SÃO PAULO – SP

2013

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os servidores da Diretoria Administrativa da Reitoria do IFSP, que contribuíram com suas sugestões e críticas a este trabalho, e em especial minha chefia imediata, Suzana Mayumi, inclusive quanto à autorização de cumprimento de horário de trabalho diferenciado.

A meus filhos Kevin, Yalile, Pietro e o pequeno Bernardo que está quase nascendo, e toda minha família, que souberam dividir o pouco tempo que passam comigo com os estudos e a confecção deste trabalho.

Ao Sandro Luiz, que sempre me incentivou a acreditar sempre e a jamais esmorecer diante das dificuldades.

Aos professores Ms. Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho (IFSP) e Dra. Maria Fernanda Lombardi (Unifesp) pelos preciosos apontamentos.

E ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Bomfim, que sem sua dedicação, paciência, vocação e erudição, jamais teria conseguido cumprir esta missão – seu exemplo nos faz acreditar que ser professor ainda vale muito a pena.

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema as relações aluno-professor em sala de aula, especialmente do professor universitário, tendo como pano de fundo as políticas públicas de educação e seu comportamento socialmente excludente – a escola para pensar e a escola para fazer, herdeiras da forma com que foi colonizado nosso país, pelos “semeadores” portugueses, como delineado por Sérgio Buarque de Holanda em seu livro *Raízes do Brasil*, cujas consequências perduram até os dias de hoje.

O trabalho compreende o período sociocultural do Brasil dos anos 1930, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, as reformas educacionais de Francisco Campos, até a consolidação de uma nova maneira de pensar a educação e a sociedade brasileira, no Estado Novo (1937-45), com as políticas de Gustavo Capanema.

Palavras-chave: Estado Novo, Colonialismo, formação de elites, educação superior.

## ABSTRACT

The present work has as its theme the student-teacher relationships in the classroom, especially university professors, with the backdrop of the public policies of education and their behavior socially exclusive - school to school to think and do, heirs of way that our country was colonized by the "sowers" Portuguese, as outlined by Sérgio Buarque de Holanda in his book *Roots of Brazil*, whose consequences persist until the present day.

The work covers the period from Brazil sociocultural 1930s, the rise of Getúlio Vargas to power, educational reforms Francisco Campos, until the consolidation of a new way of thinking about education and society in Brazil, the Estado Novo (1937-45) with policies Capanema.

Keywords: New State, Colonialism, elite formation, higher education.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	6
2. A COLONIZAÇÃO “SEMEADORA” PORTUGUESA.....	7
3. DA REPÚBLICA VELHA À REFORMA FRANCISCO CAMPOS.....	8
3.1 O Estado Novo: novas perspectivas para as universidades e o reforço da educação humanista e elitizante.....	12
3.2 A Universidade de São Paulo: origem e influências.....	15
3.3 O Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública.....	17
3.4 O Movimento Escola Nova.....	19
4. GUSTAVO CAPANEMA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

## 1. INTRODUÇÃO

O principal desafio de um professor universitário, hoje, é aliar conhecimento e prática para o desenvolvimento de cidadãos; sair do pedestal de dono do saber para compartilhar e aprender com seus alunos.

A universidade deve ser promotora do conhecimento; para isso, é preciso a mudança de cultura, abertura, revisão do diálogo e revisão do processo de produção do conhecimento. E por conseguinte, que os professores tenham em mente que são responsáveis no encaminhamento de seus alunos para a vida, e também, como transformador da sociedade no qual está inserido.

No entanto, quando pensamos em formação de professores universitários, “por força da legislação e da tradição, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo do ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós graduação *strictu-sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção do conhecimento” (CUNHA, 2006, p. 258). Ou seja, a docência é histórica e cultural. É nesta perspectiva que pretendemos demonstrar como a forma de ensinar está profundamente ligada à forma de nossa colonização, e como deve essa forma ser moldada aos dias de hoje, em que ser dono do saber não é mais prerrogativa fundamental de ser docente.

Para que a universidade se revele promotora do conhecimento, nos dias de hoje, é imprescindível a mudança de cultura, é preciso abertura, diálogo, revisão do processo de produção de conhecimento, uma vez que já não é só ela a detentora do conhecimento, e sim todo aquele que quiser ser um polo de conhecimento. É saber aliar as necessidades práticas da sociedade com as teóricas do ensino formal superior. É entender qual o papel da universidade como transformadora da sociedade, mas não como polo único, e sim como uma grande mediadora, através da formação superior. E o professor deve ser um mediador pedagógico, estimulando a aprendizagem grupal, orientando o aluno em seus trabalhos, dúvidas, problemas e o incentivando a continuar a pesquisa em seu campo de conhecimento, ampliando seus horizontes. No entanto, podemos observar que a postura do professor

universitário contemporâneo é muito diferente do esperado; ele torna-se um “dono do saber”. Pretende-se demonstrar que a raiz desse comportamento está, além da própria formação do Estado brasileiro, com todas as suas peculiaridades, com a forte atuação interventora, principalmente a partir dos anos 1930 até os anos 1945, nos quais medidas como a chamada Reforma Francisco Campos, na qual é clara a presença da formação de elites, na separação feita por Campos entre o ensino de pensar e o ensino para produzir, e que depois tomou forma com Gustavo Capanema, tem seus reflexos ainda em nossos dias. Nesse período, com a efervescência política dos anos 1930, criou-se um acordo, focando a educação, para atender uma oligarquia que não estava mais no poder, porém ainda ditava regras, e o ensino acabou-se tornando cada vez mais excludente. Assim, a educação foi vista apenas como um elemento de barganha política, e não como um projeto de fato – mais uma vez se vê o país citado por Sergio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*: a busca por um título de nobreza agora era substituído pelo grau de bacharel, que com o tempo acabou-se designando todas as formações de nível superior, e não só a de advogados, para ter mais privilégios pessoais (da porteira para dentro das fazendas era um outro país, em que o Estado não intervinha).

## 2. A COLONIZAÇÃO “SEMEADORA” PORTUGUESA

Segundo Sergio Buarque de Hollanda em seu livro “*Raízes do Brasil*” (1995), os portugueses tinham um perfil essencialmente semeador, isto é, de adaptação à realidade vigente, de negociação com a realidade, de pactos. Assim, tinham preferência na ocupação costeira e em realização de pactos com os índios dali moradores.

E dessa índole vem aquele ditado (na verdade, a aplicação dele): aos amigos tudo, aos inimigos, a lei (p. 133). E essa ideia está internalizada em todos os tipos de relações sociais – retiram vantagens pessoais com quem tinham relações de afeto ou camaradagem. Ainda, expressa uma ganância, o amor às riquezas acumuladas às custas de outrem, principalmente de estranhos (P.135). E é nessa mentalidade que também os espanhóis que viria a florescer a criação tipicamente burguesa que é a mentalidade capitalista (p.137).

Às fls. 146, Sergio Buarque diz que houve, ao longo de nossa historia, “o predomínio constante das verdades particulares que encontram seus ambientes próprios em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal – a família sempre oferece o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós”.

O homem cordial é um disfarce que permitirá a cada qual preservar intactas suas sensibilidades e emoções. É o uso da terminação “inho”, a omissão do nome da família no tratamento com os demais – ética de fundo emotivo (p. 148). No entanto, toda nossa conduta ordinária denuncia um apego singular aos valores da personalidade configurada pelo recinto doméstico – cada indivíduo é indiferente à lei geral, onde esta lei contrarie suas afinidades emotivas, e atento apenas ao que o distingue dos demais, do resto do mundo.

Os intelectuais brasileiros se alimentam dos mais variados matizes e sustentam as convicções mais díspares. O que vale é a roupagem vistosa – palavras bonitas ou de argumentos sedutores (p.155).

A inclinação para as formações liberais (a busca de um título de nobreza – se não é nobre, pelo menos é doutor) já vem da terra mãe – uma carta de bacharel valia tanto quanto uma carta de recomendação de pretensão a altos cargos públicos (p. 157). Esse apego à cultura bacharelista demonstra também a cultura à personalidade, que leva a um mínimo de esforço e culmina em carreiras que dão segurança e estabilidade (empregos públicos).

No entanto, na verdade,

“... a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós. Só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes. A democracia no Brasil foi um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semi feudal importou e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas” (p.160).

### 3. DA REPÚBLICA VELHA À REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Para que possamos entender as principais Leis Educacionais que foram implantadas no Brasil a partir do início da República em 1889 até os anos de 1930 com as Reformas de Francisco Campos, ou seja, passando pelo período da chamada Era Vargas, devemos nos reportar ao final Império e sua transição para a República, contextualizando essa fase histórica que foi marcada por grandes mudanças estruturais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira.

Um dos fatores marcantes do fim do Império e início da República no Brasil foi, sem dúvida, o fim da escravatura e a imigração em massa de povos europeus para o Brasil

(MANFREDI, 2002, p. 79). Esse processo fez com que ocorresse a troca do trabalho escravo para o assalariado no campo e, em alguns segmentos, da cidade. Essa modificação estrutural no modelo de trabalho escravista para o trabalho assalariado, além de mudar o quadro econômico no Brasil, fez com que ocorresse, ao mesmo tempo, um fluxo de entrada de imigrantes intensa e houvesse um grande êxodo rural da população negra (antes escravizada) para os centros urbanos. A mesma seria, a partir de então, novamente marginalizada, visto que, os imigrantes europeus vão ocupar quase que na totalidade as vagas de trabalho no campo e na cidade.

Nesse período, o avanço da economia cafeeira, principalmente em São Paulo e em Minas Gerais, que gerou a expressão “política café-com-leite (em alusão as principais produções dos dois estados), conseguiu pôr a serviço dos plantadores toda a máquina estatal, em especial no tocante à preocupação obsessiva com a manutenção dos preços do café” (LINHARES, 2000, p. 303). Adicionado a isso, a sua crescente evolução fez com que se consolidasse o poder das oligarquias agrárias no País, garantindo assim a acumulação de capital desse grupo, que a partir de então veio, de maneira mais contundente, governar o País.

A grande lucratividade da cafeicultura fez com que fossem criadas as condições necessárias para que uma parte dos lucros obtidos com a cultura cafeeira fosse repassada a outros setores econômicos do País. Foram contemplados: bancos, construção de estradas de ferro, indústrias e usinas. O país, principalmente o Sudeste, liderado pelo estado de São Paulo, que nesse momento despontava como grande privilegiado para que ocorresse a expansão de um parque industrial fortalecido e com bases econômicas sólidas, ingressava numa nova fase econômica e social, destacando-se a aceleração da urbanização caminhando junto com a industrial.

Os novos empreendimentos econômicos na área industrial e a ascensão dos grandes centros urbanos estimularam a infra-estrutura urbana de transportes e edificações em todo o país (MANFREDI, 2002, p. 79).

É necessário destacar que a industrialização brasileira não nasce como substitutiva de importações, devido a distúrbios e crises internacionais, como a Primeira Grande Guerra Mundial. “A indústria brasileira nasce, fundamentalmente, a partir de capitais nacionais e aproveitando-se de condições favoráveis internamente” (Linhares, 1990, p. 304). O que

ocorreu foi que, durante a época de guerras e crises econômicas mundiais, a indústria brasileira crescia aumentando a capacidade de produção nas instalações já existentes.

Esses acontecimentos criaram a necessidade de promover a educação profissional no Brasil para as classes menos favorecidas economicamente, em detrimento aos outros tipos de ensino. Visto que as novas necessidades de trabalho criadas pelo capital, tanto na qualificação profissional (já que, agora o trabalhador necessitava de ter instrução, mesmo que básica, para poder executar o seu trabalho), como também para que se disciplinasse a classe que seria colocada a serviço do capital, ou seja, como trabalhadores “aptos” ao trabalho, que naquele momento tornava-se necessário.

Com a República instalada no Brasil, a partir de 1889, houve a necessidade de promulgar uma nova Constituição que garantisse e estabelecesse a nova forma de governo que ali se instalara. Em 1891, a Constituição da República é promulgada instituindo o sistema federativo de governo. Desse modo também reconhecia a autonomia dos Estados para elaborar suas próprias leis sobre a educação em alguns graus de ensino.

A Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundários nos Estados, além de prover a instrução secundária no Distrito Federal. Desse modo, concedia aos Estados da Federação a competência para prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União cabia criar e controlar a instrução em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal. Já aos estados era atribuído o controle do ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1978, p. 41).

Logo, devido a essa formulação, é instituído e reconhecido como sendo o sistema a ser seguido, o modelo dual de ensino, que já era utilizado no período imperial. Oficializou-se dessa forma a separação das classes sociais, ou seja, entre a educação da classe dominante, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, da educação do restante da população, ou seja, escola primária e profissional. O que ocorre é que a sociedade brasileira já não tinha sua estratificação social tão definida, pois já havia uma nova classe social que despontava, isto é, uma classe emergente que já dominava os setores comerciais e intelectuais, além de se aventurar na pequena indústria que despontava.

Devido a essa dualidade, a Primeira República tentou elaborar, em um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira, sendo que, a reforma proposta por Benjamin Constant, que seria a primeira e a mais completa, não chegou a ser posta em prática em todos seus aspectos. A reforma tentou, porém, sem êxito, entre outros aspectos, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas. Porém, faltou-lhe apoio político das elites, que enxergavam nas idéias do reformador uma ameaça à formação da juventude, cuja educação vinha sendo pautada nos valores da mentalidade da aristocracia-rural (idem, p.42).

Nesse mesmo período, embora houvesse vários problemas estruturais na educação no Brasil, ocorreu um avanço na educação profissional, que ganhou nova configuração (MANFREDI, 2002, p. 79). Se antes eram incipientes e se dedicavam ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros, agora eram verdadeiras redes de escolas dirigidas para essa “nova” sociedade que despontava como sendo industrializada, sob as diretrizes impostas pelo capital, organizadas pelo Governo Federal e Governos Estaduais.

Os positivistas foram os primeiros a expressar sua posição sobre a educação profissional, pois juntamente com os liberais divergiram dos católicos quanto à manutenção da formação religiosa nas escolas profissionais.

Com o regime federativo, criado pela República que despontava, criou-se a possibilidade de cada estado confederado poder organizar e direcionar algumas normas educacionais, principalmente, o que mais os interessavam que era o ensino profissional. Visto que o estado federado era autônomo para tal direcionamento, alguns estados criam suas próprias redes de ensino.

No Distrito Federal, é criado o Instituto Profissional João Alfredo, em 1892, servindo esse como um parâmetro para implemento de novas propostas educacionais como a de Fernando de Azevedo em 1929, que a transformou em um Instituto Profissional Eletrônico e Mecânico e, também, a de Anísio Teixeira em 1932, que a tornou uma Escola Técnica Secundária. Constitui-se na “primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (Manfredi, 2003, p. 86). No entanto,

nenhuma dessas reformas obteve êxito. A reforma comandada por Fernando de Azevedo foi substituída pela de Anísio Teixeira, que veria seu projeto naufragar com a entrada do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo, isto é, na ditadura varguista.

É importante salientar que houve, durante os primeiros períodos do século XX, projetos de educação profissional diferentes dos propostos pelo Estado e classes dominantes. Esses projetos foram executados por alguns sindicatos, que na época eram chamados de reuniões e que, embora não atingissem uma grande parcela dos trabalhadores, realizaram um trabalho educacional que se diferenciava dos moldes e projetos vigentes. Visto que não eram regulamentados, portanto, não seguiam as determinações impostas através de leis educacionais resoluções impostas e/ou propostas pelo Estado.

Quanto à localização das escolas profissionais propostas pelo Governo central para os estados da Federação, essas foram dispostas seguindo um padrão de instalação administrativo e político.

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais. (idem, 2003, p. 83).

Quanto à finalidade educacional das escolas, que foram chamadas de escolas de aprendizes, estas tinham bem claras as suas diretrizes e objetivos, ou seja, o de formação de operários, por meio de ensino prático de conhecimentos técnicos convenientes e necessários ao estado da Federação em que a escola estivesse funcionando, sempre consultando os industriais locais. Muitas dessas escolas permaneceram, mesmo após a Revolução de 30, durante a chamada Era Vargas.

3.1 O Estado Novo: novas perspectivas para as universidades e o reforço da educação humanista e elitizante

Segundo Ghiraldelli Junior (2008), através da Revolução de Outubro de 1930 passamos a viver uma nova fase, em geral dividida em três períodos: o primeiro período teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o “Governo Provisório”); no segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou de “Estado Novo”.

No que tange as políticas educacionais desse período, MOROSINI (2005) afirma que:

Entre as primeiras medidas educacionais do pós-1930, é estabelecida a reforma do ensino superior assinada por Francisco Campos, titular dos Ministérios da Educação e Saúde, e representada no Estatuto das Universidades Brasileiras (11/04/1931), que tem como modelo a Universidade do Rio de Janeiro (Decretos 19.850, 19.851 e 19.852: o primeiro decreto cria o Conselho Nacional de Educação; o segundo contém normas gerais para a organização das universidades, e o terceiro legisla especificamente para a Universidade do Rio de Janeiro). Por esta reforma a organização do sistema universitário do país tem como ponto de partida a criação de universidades pela justaposição de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na fase precedente, o ensino superior concretizava-se em cursos isolados. Nesta, criam-se as universidades a partir da junção de cursos superiores. Porém, apesar da universidade se constituir numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm praticamente autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros. (p. 309-10).

A reforma do ensino superior desse contexto é pautada numa justaposição de faculdades que apenas usam o termo *universidade* de forma aparente, pois mantinha em sua essência o isolamento das instituições de ensino superior. Tal separação, agora era uma diretriz legalmente instituída, mas historicamente estabelecida.

Assim, apesar do aparecimento tardio das universidades (1920)<sup>1</sup>, a primeira diretriz geral para o ensino superior, o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi criada em 1931, por decreto presidencial. Esse estatuto consagrou o princípio da organização das universidades a partir da reunião de faculdades isoladas, seguindo a mesma formação da primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro (JACOB, 1997, p. 55). Sguissardi (2004) corrobora com esta afirmação ao ressaltar que *O Estatuto das Universidades Brasileiras*, de 1931, iria consagrar o modelo de constituição de universidades por aglutinação de unidades preexistentes.

---

<sup>1</sup> Conforme Morosini (2005) podem ser citadas como primeiras universidades: Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1927), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934).

Segundo Jacob (1997) esse estatuto, escrito por Francisco Campos, importante intelectual do regime autoritário no período do Estado Novo, determinava que o controle do ensino superior caberia ao governo central. Embora o estatuto definisse a universidade como padrão para a organização do ensino superior, permitia também a existência de estabelecimentos isolados. Nesse sentido as universidades brasileiras não passavam de um aglomerado de faculdades isoladas que podiam, inclusive, manter sua autonomia jurídica.

No entanto, conforme Sguissardi (2004) foi após o advento da “revolução de 1930”, com seus ares modernizantes, que tomaram corpo dois projetos até certo ponto assemelhados nos seus propósitos básicos: o da Universidade de São Paulo – USP (1934) – e o da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). Nesta, fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira. Mas a obra de Anísio, a UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da Igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” Universidade-Estado.

### 3.2 A Universidade de São Paulo: origem e influências

A maior parte da literatura referente à fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 aponta a Revolução Constitucionalista de 1932 como fator detonador desse processo. A partir dos referidos estudos, que excluem a presença de outros agentes sociais do movimento (como os segmentos populares) e as ambigüidades da situação de compromisso havida entre o governo federal e as classes dominantes paulistas, dá-se ao Movimento de 32 o caráter simplificado de uma luta entre os tenentes ligados à ditadura getulista e a elite intelectual paulista, na qual esta teria saído derrotada. Daí a necessidade da criação de uma universidade em São Paulo, para suprir a falta de quadros dirigentes nesse Estado e no país. Entretanto, uma análise mais realista da relação entre a Revolução Constitucionalista de 32 e a criação da USP aponta não apenas para um confronto entre as classes dominantes paulistas e o governo federal, mas também para mecanismos de conciliação e compromisso entre ambos, mecanismos estes que tornaram possível a concretização do grande projeto universitário paulista.

O projeto de criação da USP está intimamente vinculado ao grupo que, na década de 20, estava à frente do jornal O Estado de S. Paulo. Entre seus componentes que tiveram papel de destaque como fundadores e idealizadores da USP, podemos citar: Júlio de Mesquita Filho (secretário do jornal e redator), Armando de Salles Oliveira (um dos diretores da Sociedade Anônima desde 1914, ao lado de Júlio de Mesquita) e Fernando de Azevedo (que foi redator entre 1923 e 1926). Com a morte de Júlio de Mesquita, em 1927, Armando de Salles Oliveira tornou-se presidente do jornal e Júlio de Mesquita Filho, diretor.

A defesa da criação de uma universidade em São Paulo como um dos projetos-chave da "Comunhão Paulista" está ligada à opção do grupo pela formação das elites dirigentes. Segundo esta concepção, só a elite devidamente esclarecida e formada teria condições de propor um projeto para a nacionalidade que estivesse acima dos interesses partidários. A origem da tradicional postura acadêmica da USP, distanciada dos centros e partidos políticos, pode ser detectada já nos antecedentes do seu projeto de criação, na medida em que a "Comunhão Paulista" enfatizava a necessidade de um projeto cultural independente da prática política imediata.

Cabe ressaltar a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) como uma instituição dotada de organicidade e indispensável para se atingir a totalidade universitária. Esta faculdade é concebida pelos fundadores da USP como órgão fundamental para a constituição da nacionalidade.

Georges Dumas, professor de sociologia da Sorbonne, se comprometeu a enviar, anualmente, ao Brasil, professores de várias universidades francesas, sendo o contato de Júlio de Mesquita Filho, na França, para a seleção dos professores que vieram compor o corpo docente da USP, em 1934.

Cabe destacar, a título de comparação, que também no Rio de Janeiro Dumas foi o intermediário na contratação dos professores franceses. A diferença é que, na Capital Federal, a contratação era feita através do Ministro Capanema, após autorização de Getúlio Vargas, e obedecia fundamentalmente a critérios ideológicos, sobretudo o vínculo com a Igreja Católica.

A importância dos professores franceses, tais como Roger Bastide (Sociologia), Claude Lèvi-Strauss (Antropologia), Paul Arbousse-Bastide (Sociologia), Fernand Braudel (História), entre tantos, foi grande para o processo de consolidação das ciências humanas na USP. A influência da *intelligentzia* francesa teve mais impacto sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP do que sobre a Faculdade Nacional de Filosofia da URJ. No Rio de Janeiro, todos os professores franceses contratados eram da área de ciências humanas e ligados à corrente católica, tais como: René Lucien Poirier (Filosofia), André Ombredonne (Psicologia), Jacques Lambert (Sociologia), André Gros (Ciência Política), Charles Antoine História da Antigüidade e da Idade Média), Maurice Byé (Economia Política), Victor Marie Lucien Tapié (história moderna). A estada dos professores franceses na Faculdade Nacional de Filosofia foi, em geral, curta. Ainda no ano de 1943, Victor Nunes Leal foi indicado para ocupar a cátedra de André Gros e Luiz Aguiar da Costa Pinto, formado na primeira turma de ciências sociais, substituiu Jacques Lambert na cátedra de sociologia.

Com relação à USP, Morosini (2005) afirma que a mesma merece destaque pelo grau de diferenciação entre as instituições universitárias da época. Hoje a maior universidade do Brasil e da América Latina, ela foi criada pelo decreto estadual nº. 6.283, de 25/01/1934, do governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira. Obedecendo ao Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, a USP incorporou a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, de 1827, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Maria Antonia. Foram convidados para dar aulas na universidade diversos professores estrangeiros, a maioria de países como a França, Itália e Alemanha.

Ainda sobre a USP, Sguissardi (2004) afirma que na sua criação, o espírito inovador de Fernando de Azevedo e seus pares, representado na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como da própria universidade – marca do modelo *germânico/humboldtiano*<sup>2</sup> –, iria também sofrer a

---

<sup>2</sup> Segundo Sguissardi (2004) nas instituições de ensino superior classificadas como *neo-humboldtiana* predominam “critérios” e “indicadores” como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino, pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento.

reação conservadora das escolas profissionais. A universidade sobreviveu, porém mais como federação de escolas do que como efetiva universidade, revestindo-se dos traços do modelo napoleônico, profissional.

Não obstante essa reação dos setores conservadores, segundo Jacob (1997) esse período é marcado por uma relativa abertura dos canais de acesso ao ensino superior, com o aumento de cursos, que proporcionou o crescimento do número de estudantes oriundos das “camadas médias”. Esse fato contribuiu para que as escolas superiores se constituíssem num espaço privilegiado de debates. É nesse contexto, que nasce a União Nacional dos Estudantes – UNE, criada em 1937, a qual se destaca na luta contra o Estado Novo e o fascismo, propondo um novo projeto para o ensino superior que se contrapõe à política autoritária do Estado. As principais bandeiras de luta, dessa época, eram pela liberdade democrática e anistia ampla. Assim, os estudantes, organizados através da UNE, tiveram uma participação ativa na derrubada do Estado Novo.

Esse misto de conservadorismo e relativa abertura do acesso ao ensino superior, expressa o caráter ambíguo da reforma do ensino superior da época. Morosini (2005) citando Fávero, afirma que esta reforma do ensino superior refletiu as ambigüidades do momento histórico: o caráter dúbio de certas afirmações, o reforço a um tipo de educação humanista e elitizante, entre outros, são sinais de uma época. É inegável, porém, seu mérito de abrir perspectivas para as universidades. No Estatuto das Universidades Brasileiras, o Governo Federal mantinha seu poder de determinação sobre os cursos superiores que compunham a universidade. E, apesar da legislação determinar a existência da figura da universidade com instâncias hierárquicas como a do diretor das Escolas, a figura máxima deste período era ainda a do professor catedrático.

### 3.3 O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública

Ao assumir o poder em fins de 1930, o Governo Provisório, a fim de estabelecer seu regime administrativo (além de se estabelecer como poder vigente), já sob o comando de Getúlio Vargas, cria através do decreto nº 19.402, de 14/11/30, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, não se constituindo propriamente uma novidade, visto que no início da Primeira República um Ministério com a mesma nomenclatura havia existido. Naturalmente, não com todo o respaldo político agora embutido, e, por curto espaço de tempo (Romanelli, 1978, p.131).

A esse novo Ministério criado pelo novo Governo competia o estudo e o encaminhamento de todos os assuntos referentes ao ensino, bem como aqueles atrelados à saúde pública e à assistência hospitalar. Através desse mesmo decreto as Instituições, Departamentos e Repartições públicas que estivessem de algum modo atrelados à área educacional ficariam vinculados a esse Ministério. O novo Ministério, sob o comando do Ministro Sr. Francisco Campos, criado com poderes amplos e com controle sobre o setor educacional, logo que surge, executa como uma das primeiras realizações a reforma conhecida como Reforma Francisco Campos, que se tornou efetiva através de uma série de decretos. Sendo eles os seguintes:

1. Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº 19.851 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o Regime Universitário.
3. Decreto nº 19.852 – 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.
5. Decreto nº 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências.
6. Decreto nº 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (Saviani, 2004, p. 32).

Até a Reforma Francisco Campos, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizado à base de um sistema nacional (ROMANELLI, 1978, p.131). Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema, sem que este estivesse atrelado ao poder central. Por isso, sem ter uma política nacional de educação, o ensino secundário era ministrado na maior parte do território nacional como curso preparatório de caráter propedêutico. Além do mais, todas as reformas anteriores a de Campos, e que eram efetuadas pelo poder central, eram direcionadas quase que exclusivamente para o Distrito Federal. Eram colocadas como modelos para os estados, no entanto, sem que esses fossem obrigados a adotá-las. Desse modo, o Governo Central ficava sem ter o controle e sem direcionar a educação dos estados.

À reforma educacional implementada por Francisco Campos é creditado o mérito de, pela primeira vez, ser colocada em prática no sistema educacional brasileiro uma estrutura

orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, que foi imposta a todo o sistema educacional do país, dando início à ação objetiva do Estado na Educação (idem, *ibidem*).

Além das mudanças já mencionadas, estabelecia definitivamente o currículo seriado; a frequência obrigatória; dois ciclos (um fundamental outro complementar), que se constituiriam em pré-requisitos para o ensino superior (FEE, 1983, p. 26). Fica claro na reforma apresentada a ênfase ao Ensino de Nível Secundário, o que pode ser explicado devido às pressões que o Estado sofria das classes médias urbanas que vislumbravam na educação um canal, ou seja, um veículo de ascensão social (SÁ, 1979, p. 56).

Apesar de já existirem à época manifestações e reivindicações que apontavam, e de certo modo, viam a necessidade de reestruturar e ampliar o ensino fundamental, é necessário salientar que embora a Reforma Francisco Campos fosse, de certo modo, mais objetiva na centralização do poder do Governo Central nas questões educacionais, este, no entanto, não foi contemplado.

### 3.4 O Movimento Escola Nova

Os primeiros anos da década de 1930 foram marcados, no âmbito educacional, pelas idéias postas em discussão pelo que foi chamado, Movimento Escola, que teve sua gestação no início do Séc. XX, e que ganhou projeção em 1930, pelas mãos de Lourenço Filho, publicando o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”.

No Brasil, as idéias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). John Dewey, filósofo norte americano influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para John Dewey a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas idéias e conhecimentos.

No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Na década de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico do

qual a revolução reivindicava; esses intelectuais envolvidos pelas idéias de Dewey e Durkheim se aliam e, em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica, podem ser citadas, como por exemplo Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático.

Para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. De acordo com o ideário da escola nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei.

Esse movimento, que era formado por educadores da época, já havia se organizado, na década de 1920, em uma associação intitulada de Associação Brasileira de Educação, sob a sigla (ABE), tendo um papel importante como instrumento de pressão sobre as autoridades governamentais, no sentido de renovação do setor educacional. A Associação Brasileira de

Educação realizou várias Conferências Nacionais de Educação. A primeira delas, em 1927, deu-se em Curitiba/PR (ROMANELLI, 1978, p. 130).

Os integrantes desse movimento, intitulado de Escola Nova, também foram chamados de Renovadores da Educação e travaram um debate com os Educadores Tradicionais, revelando, desse modo, um antagonismo entre os grupos, tendo os “renovadores” uma visão mais adequada ao momento histórico, no qual se apresentava (FEE, 1983, p.27). Assim, os renovadores “... se opunham aquela concepção de educação de poucos, discriminada e incapaz de dar solução aos problemas práticos, símbolo de elite, uma educação fundamental, universal e ao mesmo tempo voltada para o trabalho produtivo, através de uma escola comum a toda população” (Sá, 1979, p. 62). E essa forma de pensar a educação no Brasil se tornou o conteúdo principal do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932 (SAVIANI, 2004, p. 33).

As idéias contidas no Manifesto dos Pioneiros, que, em síntese, eram a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de gênero à educação, foram o foco principal das lutas pela transformação do sistema escolar vigente, o qual verá na Constituição de 1934, no capítulo II sobre educação, algumas de suas idéias contempladas.

Apesar de toda ebulição provocada pelas idéias do Movimento Escola Nova, o que concretamente se realizou nesse período foi a Reforma Francisco Campos, que, mesmo conferindo uma nova estrutura ao sistema de ensino, não conseguiu romper com o velho molde elitista do ensino que caracterizou a fase anterior. À medida ignorou as necessidades do ensino primário e que, dentro do ensino técnico, só cuidou do comercial, deixando à margem o industrial – importante numa sociedade que se voltava cada vez mais para a industrialização, a Reforma acabou por aprimorar um sistema que atendia basicamente à demanda da burguesia e das classes médias. (FEE, 1983, p. 28).

Mas, o Estado e o Movimento Escola Nova pareciam ter suas consciências atadas em diversos pontos, pois viam necessidade de atender às exigências que viriam com o avanço da industrialização e com o desenvolvimento dos centros urbanos. Além disso, os representantes dessa corrente de pensamento tinham a percepção de que a ampliação do sistema educacional

só se daria de fato se fosse implementado pelo Estado e sendo a educação um importante instrumento de difusão ideológico, deveria ser controlado pelo mesmo (idem, ibidem).

Vale lembrar que a política educacional do período privilegiou os níveis de ensino responsáveis pela formação das elites nacionais, o que, de fato, foi muito relevante para a formação dos quadros requeridos pelas novas atividades que estavam surgindo naquele momento e que garantiam a elite privilegiada um domínio cultural e econômico sobre o restante da população.

Devido ao interesse do Estado, principalmente pelo ensino profissionalizante, “o setor educacional teve papel privilegiado no quadro das políticas sociais postas em prática” (FEE, 1983, p. 64). Nos anos que antecederam a 1937, houve no Brasil grandes debates sobre as diretrizes que deveriam orientar a educação. Essas discussões tinham como pano de fundo as idéias do movimento escolanovista, que de certo modo, viu-se representado na Constituição de 1934, principalmente nos aspectos relativos à gratuidade do ensino e sua universalização. Já na Constituição de 1937, as principais conquistas obtidas pela Escola Nova foram derrubadas, pois, o Estado de acordo com o novo texto, se eximia praticamente de ser o gestor educacional da sociedade, para ter um caráter mais suplementar sobre a mesma.

Quanto ao ensino profissionalizante, este não foi “abandonado” pelo Estado, ocorrendo no caso, inclusive, o contrário, ou seja, o ensino profissional foi até implementado. O que ocorre a partir daí é que o Estado deixava clara a divisão de classes existente na sociedade. Pois esse nível de Ensino, como transparece na Constituição de 1937, era destinado às “classes menos favorecidas” (FEE, 1983, p. 65). Desse modo, tínhamos dois tipos de ensinos diferentes, para públicos também distintos. O ensino secundário tradicional, que formaria a elite dominante, ou seja, a classe dominante; e, de outro lado, o ensino profissional direcionado às classes que serviriam de mão-de-obra (idem, ibidem).

A mesma Constituição estabelecia também que, as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas profissionalizantes para filhos de seus empregados e associados. Assim, o Estado utilizava-se das empresas para fomentar o Ensino Profissionalizante, visto que o investimento aplicado na criação dessas escolas ficaria a cargo do empresariado, que sentindo a necessidade de obter mão-de-obra qualificada aderiu a essa tarefa imposta pelo Estado com o uso da lei, isto é, da Constituição em vigor.

## Para Schwartzman em Tempos de Capanema,

O ensino profissional não mereceria, do ministério Capanema, a mesma atenção o que o ensino secundário e superior. Das diversas modalidades de ensino profissional, só o industrial recebe maior desta- que, graças, sem dúvida, à incipiente industrialização do país naqueles anos, que já começava a exigir alguma qualificação da mão-de-obra. A história mostra, no entanto, que os empresários e o ministério não viam este ensino da mesma maneira.

O ensino industrial teve início oficialmente, no Brasil, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, baseada em decreto do presidente Nilo Peçanha, de 1909. É uma medida que visava, não o desenvolvimento da indústria e das profissões mas, principalmente, reduzir os problemas sociais que a urbanização incipiente do país já trazia. De fato, em sua introdução, o decreto presidencial afirmava que "o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência", e que para isto era necessário "não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime."

Pensadas como instituições beneficentes, as Escolas de Aprendizes e Artífices deveriam proporcionar assistência médico-dentária e ferramentas para seus alunos, e promover a eventual venda de seus trabalhos. Em 1910 já haviam sido instaladas 19 escolas em todo o país, com um total de 1.248 alunos efetivos. Diversas modificações foram feitas nos anos seguintes, destacando-se o trabalho da "comissão de remodelação" criada em 1921 pelo ministro Ildefonso Simões Lopes, sob a direção de João Lauderitz, e a lei Fidelis Reis que tornava obrigatório o ensino profissional em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário, mas que não chega a ser implementada. Em 1923 é criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, em substituição à antiga Comissão de Remodelação; em 1934 a inspeção é transformada em Superintendência do Ensino Industrial, que pela primeira vez previa a colaboração das associações industriais com as escolas profissionais; finalmente, a reforma do Ministério da Educação e Saúde, de 13 de janeiro de 1937, coloca esta atividade sob a responsabilidade de sua Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação.

A partir daí as antigas escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em liceus industriais, e um amplo programa de edificações é iniciado, com um orçamento de dez mil contos estabelecido especificamente para este fim em 1938. Em 1939 já havia cerca de sete mil alunos nestes estabelecimentos em todo o país.

Do início do século até o Estado Novo, portanto, o ensino industrial foi visto essencialmente como uma forma de educação caritativa, destinada a tirar os pobres da ociosidade, mas sem maior significação do ponto de vista econômico e social mais amplo. A partir da década de 1930 outras concepções começariam a emergir e a ganhar força, culminando em um intenso conflito de bastidores entre o Ministério da Educação e Saúde e o do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha por detrás, principalmente, a Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo. Do lado do Ministério da Educação, o que mais ressalta é a ausência dos setores mais militantes da Igreja Católica em toda esta questão. Preocupada com o ensino universitário, levantando a bandeira da formação técnica e humanística a nível secundário, defendendo a escola privada e o ensino religioso, a Igreja como que não percebe a importância deste aspecto do sistema educacional que estava sendo gestado e que teria como meta atingir a grande maioria da população do país.

O Brasil tem sua gênese republicana, provinda de uma aristocracia rural assentada na força de trabalho escravo e não necessitava de meios e fórmulas educacionais destinadas à população até aquele momento, pois esta não precisava ter acesso educacional para executar o seu trabalho. Lembrando que, até este momento, a Educação no Brasil ficava restrita a um pequeno número de privilegiados, ou seja, estava direcionada e destinada, quase que na sua totalidade, à classe burguesa que despontava neste período.

Os altos rendimentos provindos do sistema agrário resultaram, contudo, em acumulação de capital, formando com isto uma nova elite econômica/política no Brasil. Fazendo com que, mudasse a ordem econômica até então vigente. Ou seja, os lucros antes investidos somente na área agrária, agora serão investidos nas indústrias que começam a surgir nas grandes cidades.

Com o aparecimento das indústrias no Brasil, e com elas, novas formas e processos de trabalho, houve a necessidade de se criar condições, para que o trabalhador fosse qualificado e até disciplinado para essa nova realidade imposta pelo capital. Essa mudança de comportamento por parte do capital (que passava de agrário para urbano/industrial), fez com que o Governo Central, em conjunto com os Estados da Federação, desenvolvessem planos e ações com a finalidade de direcionar a Educação no Brasil, deste modo, suprimindo (em um primeiro momento), a falta de mão-de-obra operária, bem como deu condições para se criar um contingente de reserva de trabalho, ou seja, possíveis empregados.

Outro fato marcante, ocorrido nesse período, foi que o Estado, ao ditar as Leis e Diretrizes que seriam empregadas na Educação Brasileira, deixou clara a divisão social existente na sociedade, pois diferencia, principalmente no Ensino Secundário, os educandos que seguiriam seus estudos direcionados às Universidades, que fariam curso propedêutico, dos que seriam destinados à área operária, que fariam cursos técnicos.

Não podemos nos esquecer que as Leis Educacionais também foram usadas para imposições políticas e massificação ideológica, afim de respaldar governos autoritários, garantindo com isto o controle social.

A reforma Francisco Campos, reestruturou o ensino, remodelou o ensino secundário, dividindo este em dois ciclos – fundamental e complementar, além de ampliar a duração dos

mesmos. Como resposta, os alunos deveriam ingressar no ensino superior. Como medidas ele adotou além da implementação dos ciclos e do aumento do número de anos do curso secundário, Francisco Campos ainda impôs a seriação do currículo, frequência obrigatória, além de um sistema de avaliação previamente estruturado.

A reforma de Francisco Campos permaneceu em vigor até a década de 1960, quando começaram os questionamentos sobre esta, mas, mesmo assim, ela ainda continuou sendo utilizada nas práticas escolares. Foi em 1942, sobre o comando do ministro Gustavo Capanema, que a reforma de Francisco Campos sofreu uma reestruturação, passando a valorizar os conteúdos nacionalistas. Essa reestruturação na primeira reforma, feita por Gustavo Capanema, ficou conhecida por seu nome.

A necessidade de mão de obra qualificada no Brasil era grande na época, porém, a formação destes trabalhadores era inferior ao que era procurado, mesmo com as reformas, o ensino brasileiro ainda não possuía uma estrutura para a formação em caráter profissionalizante, isto estava sendo gerado, porém, lentamente.

Com isso, as grandes empresas se viram obrigadas pelo governo a proporcionar elas mesmas, a qualificação necessária para seus empregados e para aqueles que não estivessem estudando, criando assim projetos internos voltados a qualificação de seus operários, além de conseguir gerar mão de obra qualificada, evitando assim a importação de trabalhadores qualificados (algo comum na época devido a falta no país, mas que estava se tornando ainda mais difícil em decorrência da guerra), além de patrocinar projetos externos, tais como o SENAI, que era voltado para as áreas técnicas.

Porém, como resposta decorrente à essa segunda reforma, somada a crise vivida em termos de mão de obra qualificada para o período em que o Brasil se encontrava (período desenvolvimento industrial), os alunos das camadas populares acabaram se afastando do ensino superior, devido a alta procura das classes médias e superiores para ganhar prestígio. Em contrapartida, a classe popular procurou as escolas profissionalizantes, e os cursos técnicos oferecidos pelo SENAI e pelo SENAC, pois estes estavam voltados para a formação rápida e eficiente, ou seja, qualificavam os estudantes em um determinado ofício, para que estes conseguissem emprego mais cedo, o que na época, era algo extremamente necessário. Além da qualificação rápida fornecida pelos cursos técnicos do SENAI e SENAC, estes ainda

pagavam aos estudantes para que estes freqüentassem as aulas, o que para a classe mais pobre, era uma grande vantagem. Isso fez com que as escolas técnicas fossem procuradas na sua maioria, pela classe pobre, deixando o ensino secundário e superior para a elite.

Na reforma Francisco Campos, o educador Euclides Roxo propôs a unificação de Álgebra, Aritmética e Geometria em uma única disciplina, a Matemática, com a finalidade de abordá-los de forma articulada e inter-relacionada, sendo que anteriormente, cada um deles era abordado de modo independente. Roxo defendeu ainda uma abordagem prática da Geometria antes do ensino da Geometria dedutiva. Nesta reforma houve uma mudança no conceito de currículo, que antes era simplesmente uma listagem de conteúdos a serem ensinados, e passou a incluir uma discussão sobre orientações didáticas. Infelizmente estas inovações não se mantiveram na reforma de 1942. Com a Reforma Gustavo Capanema a Matemática passou a ser ensinada nas quatro séries do ginásial (1º ciclo) e nas três séries dos cursos Clássico e Científico (2º ciclo).

#### 4. GUSTAVO CAPANEMA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A denominação “Edifício Gustavo Capanema” dada à antiga sede do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, expressa bem a identidade que se estabeleceu, ao longo dos anos, entre o antigo Ministério da Educação e Saúde do Estado Novo e o modernismo que a arquitetura daquele prédio pretende simbolizar. Esta associação, que corresponde a uma faceta significativa da longa passagem de Capanema pelo Ministério, tem no entanto dificultado uma visão mais clara dos aspectos mais importantes de sua atuação na área educacional.

A faceta talvez mais significativa da gestão de Capanema no Ministério da Educação, hoje freqüentemente esquecida, foi sua íntima associação com os setores mais militantes e conservadores da Igreja Católica naqueles anos, representada por Alceu Amoroso Lima, Padre Leonel Franca e, como figura central, o Cardeal Leme, do Rio de Janeiro. Não se tratava de mera afinidade filosófica ou ideológica. Em 1934, quando Capanema chega ao Ministério da Educação, firmou-se o pacto político entre Getúlio Vargas, de origem castilhistas e positivista, e a Igreja. Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o

pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja, que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima.

A primeira consequência deste acordo político foi que a Igreja passou a aceitar uma presença muito mais ativa do Estado na educação do que normalmente o faria, O Brasil respirava, naqueles anos, o debate da educação pública vs. educação privada que, oriundo da Europa, marcava a oposição entre os defensores do ensino leigo, universal e público e a Igreja, defensora do ensino privado e confessional. Na Europa, e na França mais particularmente, este debate se dava no contexto de uma separação estrita entre a Igreja e o Estado, que também prevaleceu no Brasil entre a Proclamação da República e o pacto de 1934. Com este pacto, a Igreja cessou seus ataques à interferência do Estado na Educação, passando a trabalhar para que esta educação tivesse a forma e os conteúdos que ela considerava adequados. Ela continuaria, sem dúvida a desenvolver sua rede de escolas religiosas de nível secundário e, no final da década de 30, trataria de dar forma a seu projeto universitário independente. Mas a presença do Estado na Educação deixa de ser, entre nós, o anátema que era na Europa.

Esta acomodação entre a Igreja e o Estado fez com que perdesse muito de sua nitidez o confronto entre a Igreja e os defensores do ensino público e leigo, que ficaram conhecidos como os “pioneiros da educação nova”. Ao forte conflito ideológico que contrapunha, por exemplo, Anísio Teixeira a Alceu Amoroso Lima, não correspondia oposição total, já que ambos defendiam, ainda que por caminhos distintos, um papel crescente do Estado no estímulo e controle da educação nacional. As divergências se colocavam frequentemente em termos filosóficos e pedagógicos, mas, ainda aí, faltava a ambos os lados concepções pedagógicas mais elaboradas que caracterizassem suas respectivas posições. Isto explica porque outras pessoas também identificadas com o escolanovismo, mas menos marcadas ideologicamente, passaram a se definir essencialmente como “técnicos em educação” e, desta forma, conseguiram ocupar lugares importantes do Ministério. O exemplo mais marcante talvez tenha sido o de Lourenço Filho, responsável pela organização do INEP.

O papel crescente do governo federal na educação teve também como consequência o arrefecimento dos esforços educacionais dos estados, que haviam começado a se esboçar com maior vigor em várias regiões do país ao longo da década de 20 e início dos anos 30. Este não

foi, evidentemente, um efeito exclusivo da política do Ministério da Educação, mas parte de um processo muito mais amplo de concentração do poder no Rio de Janeiro e esvaziamento dos estados. Como o ensino primário continuou sendo atribuição dos governos estaduais, e o Ministério se preocupava basicamente com o nível secundário e superior, o ensino primário ficou cada vez mais relegado a segundo plano, e o país jamais conseguiu organizar um sistema nacional realmente abrangente de educação básica, apesar dos avanços havidos principalmente em São Paulo e no Distrito Federal. A principal atuação do Estado Novo na área do ensino primário foi, na realidade, repressiva, ao tratar de impedir que os filhos de imigrantes japoneses, italianos e alemães fossem alfabetizados em suas línguas maternas. E só nos últimos anos do governo Vargas, com o processo de democratização do país já iniciado, que as iniciativas educacionais a nível estadual começam a ser retornadas.

Um dos principais resultados da colaboração entre a Igreja e o Ministério da Educação foi a grande ênfase dada ao ensino humanista na escola secundária em detrimento da formação científica e técnica. O latim ocupava lugar central, e até o grego chegou a ser cogitado como matéria regular, enquanto que a matemática, a biologia e a física ficavam em segundo plano. Esta preferência pelas humanidades correspondia a uma concepção segundo a qual seriam estas as disciplinas verdadeiramente formativas, restando às matérias de cunho técnico e empírico importância meramente instrumental. Era uma concepção que coincidia, infelizmente, com a própria realidade do país, com muito mais condições de formar professores de línguas, história, geografia e filosofia tomista do que de física, química e biologia, pela própria inexistência de uma universidade moderna. Assim, a opção governamental reforçou as deficiências existentes.

A ênfase no ensino clássico e humanista para o nível secundário se explica pela idéia, então existente, de que caberia à escola secundária a formação das elites condutoras do país, enquanto que as grandes massas seriam atendidas pelo ensino primário ou por escolas profissionais menos prestigiadas - comercial, agrícola, industrial, etc. O ensino superior permanecia muito restrito e seu acesso, por muito tempo, esteve limitado aos alunos que passassem pelas escolas secundárias. O ensino secundário adquiriu, desta forma, um prestígio especial entre as famílias que podiam proporcionar educação a seus filhos, que só eram destinados a outras modalidades de ensino médio se não tivessem alternativa. Aqui, novamente, houve coincidência e reforço mútuo entre a prioridade dada pelo Ministério da

Educação ao ensino secundário e a tendência da própria sociedade em desvalorizar a educação profissional e técnica, como destinada a cidadãos de segunda classe. Desta forma, o ensino médio profissional nunca chegou a ter os recursos, a atenção e o envolvimento de pessoas motivadas e qualificadas para dar-lhe um mínimo de qualidade, apesar das honrosas exceções de sempre.

A Igreja também colaborou na tentativa de dar à sociedade brasileira uma organização corporativa, que teve reflexos importantes na área educacional. À menção do termo “corporativismo” surge logo a imagem da organização simétrica dos sindicatos patronais e de empregados sob supervisão ministerial, implantada pelo Estado Novo e praticamente inalterada até os dias de hoje. Na área educacional, o ideal corporativo levou à tentativa de estabelecer uma estrita correspondência entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, segundo a qual as profissões seriam definidas por lei, organizadas por guildas ou associações profissionais, a cada profissão correspondendo um curso e vice-versa. Isto fez com que a educação geral ficasse limitada à escola secundária, enquanto que as universidades se organizavam para a formação de profissionais liberais que deveriam passar por currículos mínimos idênticos e fixados por lei, que dariam direito a diplomas para o exercício profissional. Esta vinculação forçada entre os cursos superiores e o mercado de trabalho fez com que, na prática, as universidades brasileiras jamais chegassem a ter real autonomia didática, situação que até hoje perdura.

Esta maneira de entender a relação entre educação e trabalho supõe, naturalmente, que o mercado de trabalho seja organizado em profissões perfeitamente delimitadas e fixas e que seja possível proporcionar, através do ensino formal, as qualificações requeridas pelas diversas profissões, sejam elas de nível médio, sejam elas ditas “liberais”, de nível superior. Ambas suposições são altamente duvidosas, pois hoje é sabido que a educação formal funciona, em grande parte, como mecanismo de controle de acesso e credenciamento para o exercício privilegiado de certas profissões que são monopolizadas pelos detentores destas credenciais. A uniformização dos currículos, a desvalorização da educação geral e científica nas universidades, o formalismo e o conseqüente esvaziamento do conteúdo de muito de nosso sistema educacional podem ser explicados por esta situação. Seria, no entanto, injusto dizer que o credencialismo e seus problemas resultam somente do corporativismo de inspiração católica conservadora. Aqui, como em outros casos, ela simplesmente reforçou

uma tendência preexistente em nosso sistema educacional, que nem é exclusiva da experiência brasileira.

A Igreja contribuiu, finalmente, para a seleção ideológica de funcionários ministeriais e professores, particularmente os da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro). Além da profusão de vetos e indicações de nomes que aparecem na correspondência entre Alceu Amoroso Lima e Capanema (e de muitos mais, seguramente, que não aparecem), houve uma influência direta da Igreja no fechamento da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira e entregue mais tarde, por um breve período, à direção de Amoroso Lima. A Faculdade Nacional de Filosofia, organizada a seguir, também estava destinada a Amoroso Lima, que acaba, no entanto, não assumindo o posto, deixando-o para San Tiago Dantas, figura proeminente do movimento integralista dos anos 30. A seleção ideológica dos professores da Faculdade Nacional de Filosofia se fez principalmente para as disciplinas de conteúdo social e filosófico, mas esteve presente inclusive na escolha dos professores franceses convidados para o Rio, nos moldes da experiência paulista de 1934, A Universidade de São Paulo, no entanto, não esteve sujeita a um controle ideológico deste tipo, sendo talvez esta uma das razões pela qual tenha conseguido, na média, um corpo de professores de melhor qualidade e uma presença muito mais significativa na vida cultural do país.

Dentro do espírito do Estado Novo, o Ministério Capanema tratou de centralizar, tanto quando possível, a educação nacional (é de justiça assinalar que o centralismo não se originou com Capanema, estando também presente na legislação promulgada por Francisco Campos, em 1931, com raízes muito anteriores). Esta centralização foi, sobretudo, normativa. O Estado se sentia na necessidade de fixar, em lei, todos os detalhes da atividade educacional, dos conteúdos dos currículos aos horários de aula, passando pelas taxas cobradas aos alunos. O ideal, uma vez expresso, era repetir no Brasil o orgulho que diziam ter sido de Napoleão, ou seja, o de poder, em seu gabinete, saber a cada momento o que estava ensinando cada professor em qualquer parte do território nacional. A idéia de que as universidades, pelo menos, pudessem ter autonomia, era aceita em princípio desde a legislação promulgada em 1931 por Francisco Campos, mas desde então também cerceada pela noção, hoje tão conhecida, de que elas “ainda não estavam preparadas” para isto. O conteúdo do ensino deveria ser fixado por lei e sua manifestação concreta fixada em instituições-modelo - o

Colégio Pedro II e a Universidade do Brasil - que todos deveriam copiar. As instituições de ensino não poderiam crescer aos poucos e ir definindo seus objetivos ao longo do tempo. Mais inaceitável ainda seria a idéia de que elas pudessem evoluir segundo formatos, modelos e conteúdos distintos, Não havia lugar para incrementalismo e muito menos para pluralismo.

Os corolários inevitáveis da centralização foram a burocratização, o controle prévio e a ineficiência. O Conselho Nacional de Educação, antecessor do atual Conselho Federal, assumiu uma série de funções não só normativas, mas também processuais e decisórias, que até hoje marcam seu funcionamento, e o próprio Ministério constituiu um corpo de inspetores para supervisionar a estrita observância de suas normas e diretrizes. O controle prévio supõe que os estabelecimentos de ensino devam demonstrar, por antecipação, que estão aptos a cumprir com as exigências e normas do governo federal, que não eram poucas. Idéia aparentemente inatacável, mas que na prática impedia a iniciativa e a criatividade, submetendo todo o sistema educacional a rituais formalistas, cujo sentido freqüentemente se perdia no longo caminho entre a intenção do legislador e sua interpretação cotidiana. A ineficiência aumentava porque toda esta arquitetura que se tentou monta para a educação brasileira supunha uma definição prévia, clara e minuciosa de objetivos, prioridades e procedimentos a serem seguidos em todo o país. O Ministério da Educação despendia muito tempo e energia no processamento de centenas de propostas detalhadas sobre todos os assuntos, secretadas por um grande número de comissões, das quais deveria surgir a legislação educacional do país. E, ao mesmo tempo, tinha que disputar constantemente sua área de poder e influência com outros setores do governo. A conseqüência era que freqüentemente as decisões eram paralisadas, à espera de definições que não vinham, e estas paralisações, pela falta de autonomia, afetavam a todos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação superior no Brasil não pode ser analisada sem considerar-se sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro. A história de nossa sociedade é marcada pelo elitismo e pela exclusão, com implicações semelhantes em nossa educação e conseqüentemente no ensino superior. Do período colonial, passando pelo Império até a Primeira República, os projetos e iniciativas no campo do ensino superior evidenciaram esses dois traços: um ensino voltado para as elites, para aqueles que podiam pagar e uma série de

obstáculos e mecanismos que excluía a maior parte da população do acesso ao nível superior.

A dualidade também marcara este período, pois se enfatizou, principalmente durante a Primeira República, de um lado, uma educação (não escolar) para os muitos trabalhadores, e, de outro lado, criou uma segunda educação (escolar) para os outros (minorias) chamados a construir indústrias e serviços urbanos. O Estado Novo trouxe avanços na idéia de universidade no Brasil e possibilitou uma relativa abertura dos canais de acesso ao ensino superior. No entanto as experiências inovadoras da USP e UDF sucumbiram ao elitismo conservador da época o que garantiu a prevalência do modelo de constituição de universidades por aglutinação ou justaposição, ou seja, as faculdades eram apenas uma federação de escolas isoladas que se revestiam dos traços do modelo profissional de universidade.

A profissionalização é outro traço marcante de nossa educação, e do ensino superior, que tem sido recorrente ao longo de nossa história. Os governos ditos democráticos de 1945 a 1963 deram continuidade a modernização do ensino superior iniciada na era Vargas e conferiram a essa profissionalização a “racionalidade e eficiência” exigidas pelo capital nacional. Mesmo assim, tal período conviveu com a herança autoritária no âmbito das relações de trabalho e da organização do ensino deixado pela ditadura varguista. O projeto de modernização do ensino superior tem sua continuidade nos governos militares, mas agora regido pela ótica do capital internacional.

A ditadura militar empreendeu uma reforma universitária caracterizada pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com vistas a consolidar o projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. Tratava-se de modernizar a educação superior para torná-la um instrumento a mais a contribuir para a consolidação dos interesses da burguesia nacional e internacional.

Percebe-se que as políticas e reformas empreendidas no Brasil do período colonial até a Ditadura, não tiveram como eixo central as necessidades da maioria da população, mas sim os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites e as demandas de uma economia externa que passou de capitalista mercantil, para industrial e depois monopolista e financeiro. Daí resulta o caráter intervencionista e centralizador que caracteriza as ações do Estado nesse campo. Jacob (1997) afirma que em se tratando da política para o ensino superior brasileiro, particularmente para as universidades públicas, estudos indicam que esta

tem sido definida a partir da ação intervencionista do Estado, que se manifesta pelo controle tanto político quanto jurídico e administrativo, viabilizado através de estatutos e decretos presidenciais.

No entanto esse esforço em manter o controle das universidades revela que esse espaço não é de todo um espaço de reprodução, mas sim de contradição e que reflete os anseios daqueles que estão comprometidos com modelos mais justos de sociedade e educação. A própria Jacob (1997) sinaliza essa possibilidade ao destacar a organização no interior das universidades dos movimentos estudantil, docente e de funcionários que resistiram ao Estado Novo e a Ditadura Militar.

Sabemos que a formação do professor universitário, por força da tradição e confirmada pela legislação, baseia-se tão somente nos saberes do conteúdo de ensino. Valoriza-se a especialização em sua área, alicerçado nas atividades de pesquisa, e ainda, na participação em bancas e trabalhos de orientação.

De acordo com Castanho,

“A neoglobalização e a redefinição do papel do Estado, com sustentação na ideologia liberal, aprecem ocupar preferentemente essa nuclearidade, diante da qual a eclosão informativa e comunicativa constituem antes pressupostos tecnológicos. Em outras palavras, as tecnologias informacional e comunicacional funcionam como condições dessa sociedade. Mas, na medida em que são apropriadas por projetos hegemônicos de certos grupos sociais, deixam de ser características definidoras da sociedade exatamente por sua unilateralidade apropriativa.” (CASTANHO, 2003, p.10)

Ou seja, o mesmo fenômeno é expresso de diferentes formas: sociedade da informação, do esquecimento, da desinformação – diante de uma avalanche de informação, perde-se o foco principal, e segundo Castanho (2003, p.10), isso tem a ver com a educação, pois se preparássemos alunos mais críticos com relação ao que recebem de informação, eles assimilariam o que realmente interessa, e fazendo escolhas mais acertadas, ou uma seleção. Para isso, Castanho defende um sistema educacional chamado “referencial crítico-cultural-popular”.

Mas o que acontece é justamente o contrário: a educação se adaptando aos novos tempos, na ótica capitalista, com a redefinição do papel do Estado, as alterações no mundo do trabalho e a exacerbação da assimetria nas relações sociais (CASTANHO, 2003, p.11). Os professores são vistos como impulsionadores formativos do novo sistema produtivo. Algumas exigências do banco Mundial para liberação de recursos ao governo brasileiro para o setor

educacional são a forte privatização do Estado, dando prioridade na ação pública, ao ensino fundamental, e privatizando o ensino médio e o superior, e aproximação entre escolas e empresas; política de avaliação institucional priorizando a produtividade, qualidade total e competitividade – no Estado mínimo, a ótica de avaliação passa a ser do produto, e não do processo – Castanho cita o “provão” como exemplo.

Até o século XX, a educação era vista como de trabalhadores e dirigentes, pois havia uma fronteira clara entre ações intelectuais e instrumentais, pois as classes sociais eram bem definidas. Porém, com a globalização da economia, o professor adquire um novo papel – não apenas integrado à lógica do mercado, mas sim compreender as novas demandas, inserido num contexto histórico.

Assim, além de sólida formação teórica, esse professor deve ter um forte embasamento teórico geral, incluindo o filosófico, o histórico, o social e o econômico, para poder ler e interpretar a realidade (CASTANHO, 2003, p. 13). Já não é mais válido o saber fazer – conforme Gramsci, todos somos intelectuais – é fazer acontecer a interação entre aluno e conhecimento, para que este consiga interpretar a realidade, criticar, analisar devidamente. Transitar do senso comum para o comportamento científico.

Para que o professor atinja tal objetivo, ele precisa conviver num ambiente estimulante. Ora, o modo de produção capitalista, a o mesmo tempo em que oferece educação de alto nível, muda as condições de trabalho, fazendo com que um trabalhador, que consiga chegar à escola, o faz com um nível culturalmente baixo – é esse o público que o novo professor irá atender. E sendo os investimentos públicos em educação cada vez menores, há então dois grandes obstáculos ao professor, além de outro, que é sua própria formação. O professor precisa entender as diferenças sem aceitá-las e pensar o todo, sendo ao mesmo tempo específico.

No entanto, precisamos também levar em consideração que a docência é, além de uma ação humana, histórica e cultural (CUNHA, 2006, p. 258). É uma representação social, que, num primeiro momento, remete à individualidade, porém acaba relacionando-se ao pertencimento coletivo. E é neste ponto que se tem a forte marca da maneira colonizadora portuguesa, os semeadores, na metáfora de Sergio Buarque de Holanda, influenciando comportamentos bastante peculiares na sociedade brasileira, em que surge um homem cordial,

que veste a máscara da cortesia para no fundo poder alcançar seus objetivos mais egoístas – a perpetuação de uma elite pensante ao longo dos séculos é a prova mais cabal disso.

A história da educação superior no Brasil não pode ser analisada sem considerar-se sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro. A história de nossa sociedade é marcada pelo elitismo e pela exclusão, com implicações semelhantes em nossa educação e consequentemente no ensino superior. Do período colonial, passando pelo Império até a Primeira República, os projetos e iniciativas no campo do ensino superior evidenciaram esses dois traços: um ensino voltado para as elites, para aqueles que podiam pagar e uma série de obstáculos e mecanismos que excluía a maior parte da população do acesso ao nível superior (MELO, 2011).

Para HOLANDA (1995), há na sociedade brasileira atual, um apego muito forte ao recinto doméstico, uma relutância em aceitar a superindividualidade. Poucos profissionais se limitam a ser apenas homens de sua profissão. Há um grande desejo em alcançar prestígio e dinheiro sem esforço. O bacharelado era muito almejado por representar prestígio na sociedade colonial urbana. Não havia uma real preocupação com a intelectualidade com o saber, havia um amor pelas ideias fixas e genéricas o que justificou a entrada do positivismo e sua grande permanência no Brasil. Para o autor a democracia foi “sempre um mal-entendido” no Brasil. Os grandes movimentos sociais e políticos vieram de cima para baixo, o povo ficou indiferente a tudo. O romantismo acabou se tornando um mundo fora do mundo, incapaz de ver a realidade, o que ajudou na construção de uma realidade falsa, livresca. Muitos traços da nossa intelectualidade ainda revelam uma mentalidade senhorial e conservadora.

Ao referir-se à cordialidade, Sergio Buarque buscava enfatizar uma característica marcante do modo de ser do brasileiro, segundo seu entendimento: a dificuldade de cumprir os ritos sociais que sejam rigidamente formais e não pessoais e afetivos e de separar, a partir de uma racionalização destes espaços, o público e o privado.

Observa-se que o processo político brasileiro esteve e continua totalmente impregnado do princípio da “cordialidade” de que trata o historiador, basta dizer que a maioria do eleitorado brasileiro ainda aceita o clientelismo e a compra de votos e vê como natural as atitudes de homens públicos que se beneficiam a si próprios e a seus familiares da função ou cargo que lhes confere poder.

Sérgio Buarque de Holanda, no desfecho de *Raízes do Brasil* reflete sobre quais seriam os próximos passos da sociedade brasileira em busca de um saneamento de personalismo e de falta de ordenação e racionalização quanto à gestão pública. Segundo o historiador a gestão pública no país, sobretudo, não consegue desligar-se dos vícios senhoriais. Ante a constatação da sociedade brasileira posta nestes termos, vítima de uma estrutura arcaica, que segundo Sérgio Buarque de Holanda é a culpa maior de sua “insuficiente modernidade”, busca o autor uma saída para esta situação, vista por ele na radical ruptura com a tradição. O autor entende que a nossa “insuficiente modernidade”, fruto da colonização lusa, uma vez que, como bem lembra, Portugal, quando do descobrimento não havia ingressado na modernidade, gerou um “atraso” civilizatório que deveria ser reparado. A saída para que se repare este “mal” seria, na visão de Sérgio Buarque de Holanda, a racionalização do Estado e da vida política em geral.

Nesta perspectiva, o enfoque dado à formação brasileira por Sergio Buarque de Holanda, traz à tona o debate sobre a formação de uma intelectualidade brasileira e, sobretudo, como são ditadas as regras no campo da política, da educação e dos negócios no Brasil do passado e que infelizmente revigoram no contexto contemporâneo, uma vez que a noção de “homem cordial” aparece no atual discurso de nossas representações políticas nos mais variados níveis.

O nosso estatuto de país independente idealiza sistemas políticos que pouco se encaixam em nossa realidade. Sérgio Buarque parecia ter criado polêmica diante de uma das suas mais famosas frases: "A Democracia entre nós não passou de um mal entendido" Não que o autor não idealizasse um regime democrático para o Brasil. Ele apenas constatou que, para o tipo de cultura que predominava neste país, a democracia não representaria uma escolha da maioria. Existem zonas de confluência entre os ideais democráticos e a cultura brasileira, mas também devemos constatar algumas disparidades entre aqueles e esta. A excessiva autarquia do indivíduo e a exaltação extrema da personalidade impossibilitariam uma associação coletiva impessoal. Tais características só poderiam ser conjugadas com uma "virtude" que seria a possibilitadora de uma experiência coletiva. Esta virtude está representada na "obediência". A vontade de mandar e a disposição para cumprir ordens são igualmente típicas do ibero-americano. As ditaduras e o Santo Ofício são representativas dessa mentalidade. A excessiva centralização de poder e a obediência podem ser fielmente conjugadas. Diante da configuração desse quadro social e político a "obediência" parece ter

sido o único princípio verdadeiramente forte. O princípio de autoridade funda-se sobre a virtude da obediência.

Nem sempre essa "idealizada" obediência serviu ao brasileiro como princípio constitutivo de uma associação coletiva possível num Brasil atrelado à sua herança colonial. A relação do brasileiro com o Estado ainda é muito submissa, servil. O Estado é uma entidade próxima mas transcendente. Próxima porque trata-se de uma instituição presente em todas as esferas privadas do indivíduo. Ainda é visto como uma espécie de "grande pai" a quem se deve pedir tudo desde que passemos a respeitá-lo com subserviência. Talvez por isso seja difícil para Sérgio Buarque imaginar o Brasil do período no qual ele escreve como uma nação que, graças ao desenvolvimento de uma cidadania, possa promover um Estado democrático. Não há democracia sem vida democrática. Em *Raízes do Brasil*, o autor alerta para a ineficácia da importação de um ideário liberal sem que houvesse um preparo mental para a receptividade do mesmo. Há uma profunda incompatibilidade entre o ideário liberal impessoal -a felicidade garantida para a maioria -e o caráter restrito dos sentimentos que se fundam sobre preferências. O Estado e o conjunto de convenções que o cercam devem servir à cultura na qual ambos estão inseridos. Por fim, Sérgio Buarque sugere que se respeite o ritmo próprio em que se constituía nossa cultura, seja ela adepta da modernidade ou não. Este autor parecia estar muito atento às tensões entre a persistência das tradições e a mudança histórica.

Sérgio Buarque de Holanda também destaca o modelo pedagógico da educação familiar que a criança recebia, assentada, principalmente, na obediência à autoridade dos pais. O texto considera que a obediência deveria ser aos adultos que tenham experiência social no ambiente onde a criança se encontra, ou seja, uma obediência liberta de concepções paternas impostas. Isso implica dizer que a criança deve se tornar um indivíduo crítico e competente socialmente. O autor afirma que as dificuldades de adaptação social apresentadas pelos indivíduos são justamente por concepções familiares antigas. Os vínculos familiares por serem mais estreitos e opressivos impõem resistência à libertação social do indivíduo.

O acesso à universidade, o ingresso à educação formal, de certa forma, arrancou o indivíduo desse modelo de educação informal praticado pela família para formar homens libertos daquela educação rural apegada a laços caseiros. As faculdades, segundo o autor, contribuíram para formar homens mais capazes socialmente, porque "obriga" o indivíduo a ajustar-se às novas situações e relações sociais, muito embora a formação de base familiar seja muito forte. O autor ilustra esse pensamento pelo modelo patriarcal que imperou no

Brasil desde os tempos remotos em que os meios de comunicação já atraíam vastas áreas rurais para as cidades, ocasionando desequilíbrio social, sentido até hoje.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONFIM, Manoel. **O Brasil Nação**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação no Brasil: Textos Selecionados**. Brasília: MEC, 1976.

CASTANHO, Sérgio. A F. A formação do professor na sociedade da informação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. **Política Educacional no Brasil: A Profissionalização do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Ed. Eldorado, 1977.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em ação**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/agosto 2006.

EM FOCO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação**, disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acesso 20.07.2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FEE – Fundação de Economia e Estatística – Governo do Rio Grande do Sul. **A Política Social Brasileira: 1930 – 64**. Porto Alegre: FEE, 1983.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOB, Vera Lúcia. **Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA**. – Belém-PA: SPEP/GRAPHITE, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Ed. Cortez. 2005.

LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2000.

LOMBARDI, José Claudinei. **A Escola Pública no Brasil – História e Historiografia**. Campinas: Autores Associados 2005.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inovação na Educação Superior**. Disponível em: <http://inovacao.carlos-rosa.com/e-books/masetto/inovacao-na-educacao-superior>. Acesso em 20 de junho de 2011.

MELO, André Lins; dos SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro; de ANDRADE, Gercília Pereira. **Ensino Superior no Brasil: do Elitismo Colonial ao Autoritarismo Militar**. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../ErJB7MMF.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../ErJB7MMF.doc). Acesso em 03 de novembro de 2011.

MOROSINI, Marília Costa. **O ensino superior no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

PIVA, Luiz Guilherme. **Ladrilheiros e Semeadores: a modernização brasileira no pensamento político de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral e Nestor Duarte (1920-1940)**. São Paulo: Editora 34, 2000.

SÁ, Nicanor Palhares. **Política Educacional e Populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SAVIANI, Dermeval et al. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação**. Disponível em [http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema\\_interpretacao.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm). Acesso em 08/12/2011.

\_\_\_\_\_. **Tempos de Capanema**. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit8.htm>. Acesso em 29/08/2013.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

WAITZ, Inês Regina; ARANTES, Magda Patrícia C. **Educação Superior no Brasil: um olhar sobre as origens**. Anuário da Produção Acadêmica Docente, vol. III, no. 5. Valinhos: Anhanguera Educacional, 2009.