políticas que definam as estratégias de efetivação dos direitos enunciados e na garantia de mecanismos de restituição dos direitos violados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em 13 julho. 2022.

_____. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

KINNEY, L.; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHLMANN, Moysés Jr; M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.1990.

OLIVEIRA, Carmelinda de Souza. Educação em Direitos Humanos: Estratégias para combater os estereótipos e preconceitos na Educação Infantil. 2014.

PICCININ, Priscila Vanessa. A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. Zero-a-Seis. v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780 Acesso em: 03 de julho. 2022.

UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 10 de julho de 2022.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: AS BASES PARA O EDUCADOR

AMÉLIA SASSÁ

RESUMO

Partindo a premissa de que a formação e o trabalho do educador começam pelo conhecimento que o mesmo tem construído sobre o significado da Educação e os resultados esperados como objetivos principais na formação do indivíduo, este trabalho apresenta um levantamento sobre os principais aspectos que envolvem a história e as políticas educacionais em nosso País. Como problema de pesquisa ou orientação para o estudo foi colocada a questão sobre qual a importância do conhecimento sobre as políticas educacionais e as finalidades da educação para o professor? Como objetivo geral, resultante da pesquisa, este artigo busca abordar de maneira prática e teórica as bases para a formação docente. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, com a leitura e revisão de literatura entre autores diversos que tratam do tema em questão. Como resultado principal esperase que o mesmo possa contribuir com a ideia de que a formação docente é ferramenta fundamental para a transformação social e a melhoria da qualidade da educação e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Formação docente. Educação. Políticas educacionais. Qualidade da educação.

INTRODUÇÃO

Em seus pouco mais de 500 anos de história política, econômica e social, o Brasil construiu também a sua História da Educação, isto é, passou por etapas diversas, nas quais a Educação foi tratada a seu modo, ou seja, de acordo com os interesses de cada momento.

Compreender essa história é fundamental para o educador na sua formação docente, na medida em que o capacita a compreender a própria finalidade do seu trabalho.

Nesse sentido, o foco central deste artigo são as políticas educacionais adotadas em nosso País, discutindo aspectos relacionados aos seus fundamentos ou bases e também à sua importância na formação do educador.

Trata-se de um estudo importante, na medida em que, por meio do mesmo, se abre um caminho para novos conhecimentos sobre o trabalho do educador e a sua tarefa de

formação de indivíduos eivados de cidadania.

O objetivo geral deste artigo é mostrar a importância histórica da Educação e também a própria história da Educação no Brasil como forma de levar ao professor um conhecimento a mais do que a sua simples formação pedagógica.

De modo mais específico o artigo discute questões relacionadas às políticas educacionais e, dentro delas, o papel desempenhado pelo professor.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura. Num primeiro momento foi feito um levantamento sobre as principais obras que tratam da história da Educação no Brasil, sendo, em seguida, selecionadas aquelas que melhor atendem aos objetivos deste estudo. Ao final, após as devidas leituras e anotações, foi composto o artigo tal como aqui apresentado.

O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A leitura de autores como Gadotti (2002), Freitag (2006) e ainda Lopes (2009), entre outros autores, mostra o papel fundamental da Educação em todos os momentos históricos, em todas as sociedades, pois até mesmo nas sociedades sem escola existe a educação como forma de preservar os valores sociais e formar indivíduos preparados para defender esses valores.

Gadotti (2002) acrescenta, inclusive, que nas sociedades mais primitivas o papel da Educação é bastante eficiente para preservar práticas e costumes milenares e também preparar os indivíduos para a vida adulta. Conforme o autor, nessas sociedades a Educação tem um papel bastante formativo, isto é, concentrase em transmitir os conhecimentos e valores existentes, de modo que os mesmos sejam assimilados e preservados.

Freitag (2006) vai além, dizendo que as finalidades da educação nem sempre estiveram ou estão voltadas para a manutenção de um conjunto mínimo de procedimentos voltados para a sobrevivência, pois já na Antiguidade ela começa a ganhar significados mais amplos, de tal modo que a família já não é mais a única instituição a cuidar da formação da criança; esse papel passa a se estender ao Estado. Assim, já na Grécia antiga a Educação visava preparar os jovens para as relações com a administração pública, ou seja, o Estado começa a assumir a função de promover a educação, porém, visando, sobretudo, fazer com que essa educação atenda aos interesses do Estado, juntamente com os interesses gerais da sociedade.

Além dos interesses do Estado ou, na verdade em conjunto com esses interesses, também as instituições religiosas passam a se interessar e a promover a Educação como parte dos seus propósitos, conforme mostram Lopes (2009) e Paro (2008). Mas antes disso, segundo esses autores, as questões políticas, econômicas e até mesmo filosóficas permeavam ou perfaziam os interesses e também o significado da Educação. Na Grécia antiga, as concepções de Platão e de Aristóteles, filósofos gregos, sobre uma educação uniforme e regulamentada pela autoridade estatal. Essa educação era compulsória, ou seja, obrigatória, para todos os homens livres, mostrando assim que a finalidade maior era que todos participassem e servissem ao Estado e à sociedade.

Em termos de Brasil, a religião foi, de fato, a primeira instituição a assumir a Educação como o seu papel fundamental, tendo em conta, principalmente, a conquista de novos fiéis para as suas fileiras, conforme é mostrado no histórico a seguir.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ribeiro (2001), Romanelli (2001) e Aranha (2006), abordando a história da Educação no Brasil, mostra que essa se alinhou em todos os aspectos às colocações já feitas sobre a história universal da Educação. Aqui também se buscou um tipo de educação, inicialmente comandada pelos jesuítas e direcionada mais para os interesses do Estado e das classes dominantes do que pelo desejo de se dar à sociedade como um todo os benefícios que uma educação de qualidade pode oferecer. Conforme essas autoras a história da Educação no Brasil pode ser agrupada em alguns períodos ou fases, devido a algumas características distintas entre os mesmos. Essa história começa em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, juntamente com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, podendo-se datar um longo período, até exatamente 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, em que as principais características da educação no Brasil estiveram determinadas basicamente pelos religiosos e pelos interesses da Igreja.

Na visão de Freitag (2006), além da questão religiosa, a história da Educação no Brasil nesse longo período precisa ser vista também por alguns de seus aspectos principais, no sentido de que as características da política educacional do primeiro período precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo. O modelo agroexportador, implantado já na época da colônia, fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados a exportação para metrópoles.

Contudo, apesar dos aspectos econômicos e políticos envolvidos, Freitag (2006), Ribeiro (2001) e Romanelli (2001) mostram que os jesuítas dominavam o poder das es-

colas, especialmente os colégios e seminários em funcionamento em toda a colônia, preenchiam perfeitamente essas funções, ajudando a assegurar dessa maneira a própria reprodução da sociedade fundamentada no trabalho escravo. A Igreja não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava a própria sociedade política através dessa arma pacífica, que era a Educação.

Conforme Freitag (2006) a escola desse período era extremamente excedente em seus atos, com uma extremamente autocrática dos gestores, cabendo aos atender aos interesses da própria Educação, sob pena de exclusão. A escola era transmissora dos sentimentos ideológicos dominantes, sendo sua função educadora subjugar a população indígena e torná-la dócil à escravidão. Desse modo, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante, isto é, os latifundiários e representantes da coroa portuguesa, da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantada.

Ainda Freitag (2006) e também Romanelli (2001) observam que a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 está relacionada a alguns eventos que vão além do próprio Brasil ou, de outra, eventos aos quais a política econômica portuguesa, sob o comando do marquês de Pombal, tencionava se adequar. Dentre os eventos ou as principais transformações que caracterizariam o mundo da Era Moderna, estava aquele que marcou sobremaneira a segunda metade do século XVIII, qual seja, a Revolução Industrial, evento esse que traria mudanças profundas e irreversíveis no sistema econômico, mas cujas consequências adentram no campo da política, da relação entre o homem e o trabalho e até mesmo nas formas de organização social e familiar, afetando também o modelo educacional.

O novo modelo educacional necessário ou pretendido conflitava com a educação até então praticada no nosso país ainda colônia, visto que essa, por sua vez, conflitava com as novas relações de produção, isto é, um novo modelo econômico no qual a mão-de-obra escrava precisa ser substituída por trabalhadores mais qualificados e também participantes da economia, na qualidade de consumidores. Nas colocações de Freitag (2006) e Romanelli (2001), em 1759 os jesuítas foram expulsos da colônia, pois a Metrópole portuguesa via neles um empecilho para a sua política em relação ao Brasil.

Romanelli (2001) acrescenta ainda que Portugal pretendia aqui implantar um sistema de ensino laico, desvinculado da religião, em conformidade com as mudanças que estavam ocorrendo na Europa, dentre as quais recebeu grande destaque o Iluminismo, cujos defensores pregavam o uso da razão no lugar da fé religiosa, bem como o direito de igualdade entre todos, contrariando assim os interesses tanto da Igreja quanto das monarquias. O exemplo mais ilustrativo das ideias iluministas, segundo a autora, foi a Revolução Francesa, cuja prolongada luta fez extinguir o sistema monárquico, instalando a República, ao mesmo tempo em que dissociava o Estado da Igreja.

No entanto, conforme observa a própria Romanelli (2001), além de Freitag (2006) e Ribeiro (2001), os efeitos da Revolução Francesa não atingiu todas as monarquias europeias, como no caso de Portugal, que continuou sendo uma monarquia e que assim pretendia manter suas relações com a Colônia, mudando, porém, algumas relações em termos de economia e política e, com elas, a educação. De fato, segundo a autora, como os colégios de jesuítas era frequentados principalmente pelos filhos da elite social da colônia, foram eles que serviram de porta de entrada para esses estudantes nas universidades europeias. Em outras palavras, o ensino no Brasil, desde o início, servia sempre mais a classe alta da população e o tipo de relacionamento existente entre eles e as famílias era, evidentemente, restrito a essas famílias da elite. A expulsão dos jesuítas não significa, no entanto, que se pretendia democratizar o ensino na Colônia, oferecendo-o a todos, mas apenas torná-lo mais endereçado ao novo modelo econômico.

O resultado da expulsão dos jesuítas foi, porém, um tanto desastroso para a educação, conforme comentam Freitag (2006) e também Romanelli (2001), pois nada se fez no lugar deixado vago pelos mesmos. Ou seja, expulsou-se os jesuítas, mas não tratou-se de criar um sistema de ensino que os sucedessem. O ensino ficou abandonado à própria sorte de cada um, valendo-se os que podiam, dos mestres que recebiam em troca do ensinar, o que nos leva a pensar que talvez aí esteja a gênese do ensino particular assumido diretamente pelo Estado em nosso país.

Conforme observa Ribeiro (2001), até então não existia escola pública no Brasil, sendo exatamente esse tipo de instituição o que pretendia implantar a coroa portuguesa, sem sucesso, pois uma vez expulsos os jesuítas, todo o sistema de educação por eles montado acabou ruindo e assim permaneceu por décadas, sofrendo a carência de mestres e insuficiência de recursos financeiros. Ou seja, não se permitiu a continuidade do ensino até então praticado pelos jesuítas e tampouco se implantou no país as escolas para o ensino laico como era pretendido.

Mudanças, ainda que pequenas, só começariam a ocorrer no período em que D. João VI, esteve no Brasil (1808-1821), muito embora o ensino que se começava a praticar estava destinado muito mais à formação superior, com a criação de academias de escola de cirurgias, cujo propósito maior, senão único, no dizer da autora, era o de servir ao próprio exército, visto que a defesa do território era então mais importante naquele momento.

Conforme Ribeiro (2001), Freitag (2006) e também Romanelli (2001), a educação implantada no período em que a corte esteve alojada na colônia, e também em momentos seguintes, continuava sem atender às camadas populares, sendo que a instrução elementar não mereceu os devidos cuidados da administração e ficou relegada a um segundo plano. Romanelli (2001) chama a atenção para o fato de que o Brasil, mesmo após sua independência, continuou com um regime monárquico, ao contrário dos demais países que se formaram a partir da independência em relação à Espanha, que se constituíram como Repúblicas. Assim, conforme a autora, enquanto em países europeus ou nos Estados Unidos já se delineava um novo tipo de educação, com escolas especialmente voltadas para atender à nova demanda criada pela industrialização, no Brasil, vivendo uma economia essencialmente agroexportadora e movida por alguns poucos grandes proprietários à base de serviço escravo principalmente, a educação não só não era oferecida às camadas mais baixas da população como era até mesmo vista como prejudicial.

Em resumo, escravizados e mesmo a massa de cidadãos livres se davam melhor como mão-de-obra, sem necessidade de uma educação. Foi de forma um tanto lenta que após a Independência, os princípios liberais e democráticos defendidos desde a eclosão do Iluminismo na Europa, acabaram por penetrar no campo da educação, e assim mesmo, lembra Ribeiro (2001), apenas na forma de propostas. Seguiu-se, segundo a autora, um verdadeiro conflito de interesses, pois ao mesmo tempo em que os setores liberais pretendiam uma educação que atingisse todas as camadas da população, também se encontravam uma infinidade de empecilhos, a começar pelos interesses em jogo. Os liberais pretendiam a modernização do país, sendo, portanto, a favor da industrialização e, com ela, da libertação dos escravos e da educação para todos, como forma de preparar mão-deobra. Os conservadores, por sua vez, representados principalmente pelos grandes proprietários agrários, estavam satisfeitos com a mão-de-obra de que dispunham. A autora observa que para os liberais a educação era vista como sustentáculo da nova ordem que se instalava e a situação deplorável da instrução popular no país evidenciava a enorme distância que separava a realidade do ideal acalentado.

De fato, como mostra Ribeiro (2001), Freitag (2006) e também Romanelli (2001) a educação era escassa em algumas províncias e praticamente inexistentes em outras; situação essa que se manteve durante o Primeiro Reinado e praticamente se perpetuou pelo Segundo, com pequenas alterações. Durante todo o Império, portanto, período que vai de 1822 a 1889, o quadro geral da instrução pública, mesmo enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente; contudo, quanto aos estudos primários e médios, algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu à Independência.

Ribeiro (2001) aponta como causas que obstaram a ampliação e o enriquecimento do ensino elementar, desde a falta de pessoal docente devidamente habilitado até outras razões ou interesses mais prementes. Nas províncias, a dispersão da população, o número insuficiente de escolas, o despreparo e o descontentamento dos professores mal remunerados, a ignorância dos pais que se recusavam a mandar instruir os filhos - razão pela qual, das poucas escolas existentes, muitas cerravam as portas por falta de frequência -, faziam com que a instrução primária, limitada a rudimentos de leitura, da escrita e do cálculo, apesar do enriquecimento previsto na legislação, beneficiasse apenas uma parcela mínima da população. Dessa forma, conforme Romanelli (2001), o Império legou à República uma vasta tarefa a cumprir no campo da instrução pública, muito embora a escola já tivesse adquirido características mais próximas da escola que se tem hoje, qual seja, como instituição destinada à formação geral dos indivíduos. Seu grande mal era atender a um número limitadíssimo desses indivíduos.

A Proclamação da República, em 1889, traz, entre outros aspectos, a separação entre Igreja e Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos, bem como liberdade de crença e de ensino. Porém, no dizer Ribeiro (2001), o novo regime também não trouxe alterações significativas para a instrução pública e nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, pois significou apenas a continuidade do movimento de ideia que se iniciara no Império. Essa ausência se faria sentir até mesmo nos estertores da Primeira República, isto é, até a segunda metade da década de 1920, pois a ausência de uma política nacional de educação era agravada pela inexistência de um ministério especificamente destinado aos negócios da educação. No dizer da autora, nessa mesma década, com a divulgação dos princípios e ideais da escola renovada, a remodelação das escolas normais, no sentido de acentuar o seu caráter de instituição de natureza profissional, era cada vez mais insistentemente reclamada. As escolas normais persistiram até o final da Primeira República como instituições híbridas, que misturavam, ao lado de um exíguo curso profissional propriamente dito, um ensino de humanidades quantitativamente significante. O ensino secundário apresentava-se como seletivo e desprovido de finalidade formativa própria; sua função imediatista era apenas a de preparo para as instituições de ensino superior. A fim de que o ensino secundário pudesse proporcionar "um preparo fundamental e geral para a vida", a última reforma de ensino promul-

gada na Primeira República foi instituída a obrigatoriedade da seriação e aprovação nas matérias de cada ano, para a promoção ao posterior, abolindo os exames preparatórios. Porém, a situação só seria realmente superada depois da Primeira República.

Em Ribeiro (2001) e Romanelli (2001) pode-se depurar a informação de que a mentalidade acadêmica e a valorização negativa do trabalho manual herdada da escravidão continuaram a constituir entraves ao desenvolvimento do ensino técnicoprofissional, mesmo porque, o nível de industrialização e a agricultura no país ainda não apresentavam grande demanda. Enquanto as instituições de ensino profissional industrial e agrícola situavam-se quase que exclusivamente no nível elementar, recrutando alunos que não haviam realizado estudos primários, o ensino comercial, desde os seus primórdios, no Império, realizou-se em nível pós-primário, contando com escolas particulares, embora também submetido à ação normativa e unificadora do governo federal. Cresce, assim, a consciência da necessidade de organização de um sistema "nacional" de ensino, com unidade de direção e inspirado numa política também nacional e acentua-se cada vez mais por volta do final da Primeira República.

Para Romanelli (2001), a queda da Primeira República, em 1930, contribuiu para transformar as relações de poder entre o governo federal e os estados, dando início a um período de progressiva centralização política. A Revolução de 1930 dá início a um período de passagem de uma sociedade pré-capitalista, agrário comercial e artesanal para uma sociedade urbano-industrial. Isto significou o aumento da população urbana relativamente à rural, e o aparecimento de novas ocupações ligadas à vida urbano-industrial. A educação escolar começa a ser procurada como um meio de êxito profissional e de acesso a posições socialmente valorizadas, ou seja, cresce a demanda por educação, e amplia-se a rede de escolas médias.

Conforme se observa ainda em Romanelli (2001) e também em Ribeiro (2001), a Constituição de 1934 ampliou as atribuições da União, inclusive no campo da educação, assumindo competência de traçar suas diretrizes, fixar planos e assim por diante. Essa mesma Constituição estabelecia os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, da educação como um direito de todos. Três anos depois, no entanto, na Constituição de 1937, com a implantação do chamado Estado Novo, muito embora fosse reservado à União o exercício da atividade normativa, a educação passa a ser tratada de forma mais parcimoniosa que a anterior, restringindo os deveres do Estado, eliminando muitas das conquistas do movimento renovador como, por exemplo, o princípio de que a educação é um direito de todos.

As Leis Orgânicas do Ensino, conforme ainda observado em Romanelli (2001) podem ser vistas como uma questão importante por tratarem de uma política educacional centralizadora que traduzia a tentativa de regulamentar em âmbito central a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no País. Essas leis foram promulgadas entre 1942 e 1946, regulamentando minuciosamente os diversos ramos e modalidades de ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normativo e primário.

Para Freitag (2006), ainda que se mantendo fiel à tradição de tratar separadamente cada modalidade ensino, a legislação do Estado Novo teve o mérito de ser abrangente e de aproximar, em termos de duração e divisão em ciclos, os vários ramos do ensino profissional do ensino secundário. As Leis Orgânicas do Ensino representaram a definição perfeita de uma estrutura estratificada de ensino pós-primário, no interior do qual era mantido o velho dualismo entre o ensino popular e de elites.

Conforme Romanelli (2001) e Ribeiro (2001), com o fim do Estado Novo, isto é, a ditadura de Getúlio Vargas, em 1945 e a redemocratização do País, a União ficou incumbida de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e de organizar o sistema federal de ensino. Voltava a figurar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o direito de todos à educação. Embora se definisse a responsabilidade dos poderes públicos sobre o ensino, esse era considerado livre à iniciativa privada, respeitadas as leis que o regulem. Para que os estados pudessem exercer o direito que a Constituição de 1946 lhes outorgara, de organizar os seus sistemas de ensino, seria preciso esperar que a União legislasse sobre as diretrizes e bases da educação nacional. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases à Câmara Federal em 1948, e aprovado em dezembro de 1961 - 13 anos depois. Implícito na organização prevista pelas Leis Orgânicas estava o pressuposto de que o ensino profissional, e não o secundário, deveria absorver grande parte dos candidatos à continuação dos estudos em nível pós-primário. Quando da aprovação da lei de Diretrizes e Bases, não apenas o ensino secundário já estava descaracterizado como ensino de preparação de futuras elites, mas também o técnico de primeiro ciclo já sofrera atenuação de seu estrito e imediato objetivo profissionalizante. Com a LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, deu-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do império. Quanto à estruturação do ensino, a primeira LDB não trouxe soluções inovadoras, conservando as grandes linhas da organização anterior, mas procurava reduzir as diferenças entre os diversos ramos e de proporcionar uma formação básica comum, estabelecendo um núcleo de matérias obrigatórias. A União passou a assumir a função que lhe cabia de coordenar

a ação educativa em todo o País e os estados a tarefa de organizar os seus respectivos sistemas, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino.

Romanelli (2001) mostra que com o regime militar instalado em 1964, ocorreria a progressiva centralização política e administrativa, evidenciando-se uma também progressiva contramarcha no apenas iniciado processo de descentralização estabelecido pela LDB e o planejamento da educação se transferia para os órgãos executivos. A principal mudança introduzida dizia respeito à unificação do ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio, o que significou o prolongamento da escola única, comum e contínua de oito séries. Também em nível de segundo ciclo da escola média, pretendeu-se eliminar o dualismo das escolas profissionalizantes e acadêmicas, integrando-se os vários ramos dos cursos colegiais num ensino de segundo grau orientado para uma habilitação profissional. Essa medida, que representava uma modificação radical na orientação anterior, resultava da tentativa de subordinar a educação à produção e de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o ocupacional. A profissionalização obrigatória não chegou a ser efetivamente implementada, seja na rede particular, seja na rede pública, uma vez verificada sua inviabilidade e também inconveniência.

Sobre o período marcado pelo Regime Militar iniciado em 1964 em nosso país, Freitag (2006) e Lopes (2009), trazem algumas observações importantes. Partindo de uma mesma a análise, embora fazendo colocações levemente distintas, esses autores mostram que a estrutura do ensino médio baseado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 apresentava uma certa deturpação, no sentido de que o ensino profissionalizante estava sendo utilizado pelas classes menos favorecidas como um meio de ascensão que permitia adquirir o diploma formal necessário para as inscrições no vestibular, isto é, não estava ocorrendo de fato uma profissionalização de nível médio, mas uma corrida geral para a universidade. A consequência era a pressão sobre as universidades que acabou por levar a uma reestruturação do ensino universitário no país.

Assim, segundo os mesmos autores, de 1967 a 1979, começa a se falar em planos de ação na área da educação, sendo que em 1969 surge o primeiro, intitulado por Plano Decenal, que posteriormente é seguido por mais dois: Plano Setorial e Plano Quinquenal que vai até 1979, sendo que 1974 os cursos de PósGraduação também ganham um plano específico. Esgotada esta ideologia, recorrese à concepção da educação como investimento, sob o argumento de que não obtêm êxito no presente e no futuro quem não investe adequadamente em educação no momento devido.

Na avaliação de Romanelli (2001), a ideologia da democratização do ensino no Brasil ainda não esgotou de todo a sua força legitimadora das diferenças de classe, coexistindo, assim, com a ideologia mais moderna da educação como investimento. Pode-se dizer que a rede do ensino particular se encarrega de validar a ideologia democratizante, e o ensino oficial a de dar legitimidade da teoria da educação como investimento. A conjunção das duas ideologias, numa síntese de equilíbrio instável, permite por ora a reprodução das relações sociais da produção. De fato, nem a rede oficial é eficaz, nem é democrático o ensino da rede particular. Essa dualidade de ideologias - ecletismo - está dialeticamente inter-relacionada, como a própria existência material das duas redes de ensino. Ela corresponde no nível superestrutural, às interações, na infraestrutura, entre o setor dinâmico e o tradicional da economia. Pelo exposto, conclui-se que a história das políticas educacionais no país, tem como característica uma postura autocrática, excludente, voltada ao fator econômico, sendo que o Estado utilizou-se destas políticas para realizar alianças com as classes de domínio econômico favorecendo-as em seus interesses de mão-de-obra para o trabalho, caracterizam-se ainda como políticas educacionais de dicotomia; a classe dominada e a classe dominante, favorecendo para que os dominados continuem cada vez mais dominados e que a classe dominante goze deste domínio em segurança.

Em Romanelli (2001) vemos que a Constituição, de 1988, ainda que elaborada em aprovada em um contexto democrático, não se afastou essencialmente da divisão de competências fixada pelo constituinte de 1934, conservando as mesmas atribuições para a União. Porém, a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino deixa de ser exclusiva dos estados, reconhecendo-se a existência dos sistemas municipais e admitindo-se a competência concorrente. Mais uma vez se reservava para a União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, a Constituição de 1988 e as propostas e documentos que a ela se seguem, parecem caminhar no sentido de forjar uma nova visão sobre a educação em nosso país, como se pretender analisar no capítulo seguinte.

Conforme Aranha (2006) a partir de meados da década de 1980 começa uma fase de transição entre o autoritarismo do governo militar e a busca por transformações de cunho social, administrativo, econômico e político, sendo que a educação se beneficiou sobremaneira com essas transformações na década seguinte, com a criação de promulgação de vários institutos garantidores da democratização da educação em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar os principais aspectos