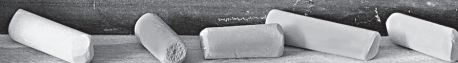
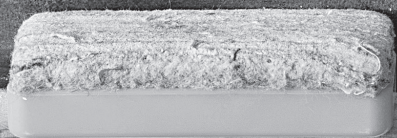


Escola pública, projeto civilizatório burguês *versus* práxis emancipadora

José Claudinei Lombardi
Anselmo Alencar Colares



resumo

A escola é uma instituição social produzida historicamente, contemporânea ao surgimento da divisão de classes. As contradições atravessam as sociedades de classes e também atingem a escola e, desta forma, seu desenvolvimento aponta avanços resultantes de lutas reivindicatórias e de projetos societários contra-hegemônicos. Conhecer a história da escola é fundamental para a compreensão e defesa de uma escola pública qualitativamente superior à que nos foi legada. O artigo busca na historiografia educacional identificar e analisar, em linhas gerais, o desenvolvimento da educação pública de forma contextual à expansão do modo de produção capitalista e sua onda "civilizatória". Concomitantemente, aponta para as contradições, lutas, avanços e obstáculos para a construção de uma escola pública que contribua efetivamente para a emancipação humana.

Palavras-chave: escola pública; projeto civilizatório burguês; educação emancipadora.

abstract

The school is a historically produced social institution, contemporary to the rise of class division. Contradictions run through class societies and affect the school. Thus, their development indicates advances resulting from claim struggles and counter-hegemonic societal projects. Knowing the school's history is fundamental to understand and defend a public school qualitatively superior to the one left to us. This article seeks to generally and contextually identify and analyze the development of public education in educational historiography to expand the capitalist mode of production and its "civilizational" wave. Concomitantly, the article demonstrates the contradictions, struggles, advances, and obstacles to constructing a public school that effectively contributes to human emancipation.

Keywords: public school; bourgeois civilizational project; emancipatory education.

A

escola pública (estatal)¹ universal, laica, obrigatória, gratuita, inclusiva e plural que almejamos e defendemos, é um produto histórico da sociedade ocidental. Carrega as marcas das contradições inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais que se estabeleceram ao longo do tempo e em diferentes locais. Não advém de idealizações concebidas por inspiração sobrenatural, mas, assim como outras instituições sociais, é resultado da objetivação histórica da atividade humana. Conhecer a história

dessa instituição é fundamental para a compreensão e defesa de uma escola pública capaz de realizar a função formadora como um direito inalienável e cuja concretização decorreu da ascensão política da burguesia ao poder nos Estados nacionais.

A escola pública, portanto, corresponde às lutas que marcaram a sua produção histórica e seus diferentes contextos. Da multiplicidade de escolas concretas, buscamos uma definição suficientemente ampla para representar as diversas formas de escolas que nos desafiam a pensar sua complexidade e a afirmar que não há uma escola idealizada, perfeita, imutável. Há escolas de vários tipos e correspondentes a diferentes projetos societários.

A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”, concebida na

1 O conceito de educação ou ensino público produzido na modernidade, ou sob o capitalismo, se refere àquele oferecido pelo Estado e financiado por meio de impostos. Guarda relação, portanto, com seu sentido etimológico (do latim *publicus*, relativo a povo, pertencente a todas as pessoas), mas sob as condições do moderno Estado nacional. Desse modo, o conceito de educação pública que iremos usar ao longo do artigo é no sentido de estatal (Sanfelice, 2005; Lombardi, Saviani & Nascimento, 2005).

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI é professor titular de História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

ANSELMO ALENCAR COLARES é professor titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Antiguidade clássica, cerca de cinco séculos antes de Cristo, resultante de uma sociedade já dividida em classes, tendo, de um lado, os escravos (desprovidos dos meios de produção, subjugados) e, de outro, os proprietários das terras (cuja origem havia sido na base de saques, guerras ou outras formas de apropriação). Na Grécia clássica, cerca de 70% da população era composta de escravos, obrigados a trabalhar, possibilitando o não trabalho e o ócio aos “homens livres”. Esse “lugar de ócio” destinava-se a uma pequena parte da sociedade e era voltado ao aprendizado da arte da oratória, à reflexão sobre os processos de dominação e à preparação política.

Somente na França revolucionária é que ocorreram os movimentos e propostas para a consolidação da escola como instituição formadora da sociedade, também correspondendo à consolidação do modo de produção capitalista². Importante assinalar que não há uma única construção historiográfica sobre o assunto. Sem preocupação tipológica com a periodização, mas apenas a título de exemplo, tomemos Luzuriaga e Cambi para entender os caminhos historiográficos seguidos em diferentes tempos.

Luzuriaga (1959) destaca quatro fases que caracterizam o desenvolvimento da educação pública. Situa a primeira a partir do século XVI e a denomina de *educação pública religiosa*. Diferentemente da educação medieval, organizada ao amparo da Igreja, os reformadores buscaram nas autoridades oficiais sustentação e desenvolvimento de suas ideias e crenças. O objetivo da educação continu-

ava sendo a formação do fiel, do cristão, porém, com caráter mais secular, nacional. A segunda corresponde ao processo de secularização do Estado, no qual a educação passou a ser organizada para seus próprios fins, culminando no século XVIII, época da “ilustração” e do “despotismo esclarecido”, com a *educação pública estatal*. Passou a objetivar a formação do *súdito*, em particular a do militar e do funcionário, tendo um caráter eminentemente disciplinar e intelectual. Em fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, os representantes do povo construíram a *educação pública nacional*, correspondente à terceira fase, que passou a ter por objetivo a formação do *cidadão*, a educação cívica e patriótica do indivíduo, tendo um caráter essencialmente popular, elementar, primário. A última e quarta fase ocorre com o avanço da participação do povo no governo da nação, surgindo a *educação pública democrática*, característica do nosso tempo, cujo objetivo em tese é formar o *homem completo*, no máximo de suas possibilidades, independentemente da posição econômica e social. Em outras palavras, propiciar o maior grau possível de cultura ao maior número de integrantes da nação (Luzuriaga, 1959, p. 2).

Outra interpretação do mesmo processo, sem a preocupação tipológica de Luzuriaga, foi realizada por Franco Cambi, argumentando que o fim do Quatrocentos fecha um longo ciclo histórico – a “época medieval” – e inicia-se outro, talvez ainda inconcluso, e designado como “época moderna” ou simplesmente modernidade (Cambi, 1999, p. 195). Estimulada pelas transformações em curso, também a educação foi se renovando, adquirindo as características da escola moderna: minuciosamente organizada, admi-

2 A análise sobre a educação na França revolucionária foi baseada em Lombardi (2020).

nistrada pelo Estado e voltada à formação do homem-cidadão. Nas palavras do autor:

“[...] Na França, entre a Revolução e o Império, nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto” (Cambi, 1999, p. 365).

A análise de Cambi é de que a escola moderna teve seu nascimento no transcorrer do século XVII, processo que se aprofundou ao longo do século XVIII e que culminou na Revolução Francesa, a partir de 1789, com a criação de um sistema de educação nacional e pública. Esse sistema educacional constituiu-se modelo para todos os demais países e portal para a escola contemporânea.

As diferenças teórico-metodológicas e de periodização entre Luzuriaga e Cambi não constituem obstáculo para a análise, uma vez que ambos identificam um processo de construção da educação pública e que este coincide, em suas linhas gerais, com a emergência e com as transformações da sociedade moderna, que optamos denominar de modo capitalista de produção. Esse processo não foi marcado por um desenvolvimento linear da educação pública, mas acompanhou e materializou, em linhas gerais, o contraditório processo de organização e lutas sociais e políticas entre as classes e frações de classe. Para ambos a Revolução Francesa, ao expressar o rompimento político com o *Ancien Régime*, instaurou um novo processo de transformação da educação e que marcou época.

Mello (2002, p. 112), em suas análises acerca do longo processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, observa que “a civilização do capital interligou o mundo, criando em todos os pontos do globo idênticas vontades e necessidades, iniciativas e impasses, soluções e problemas, semelhante tecido social”. Mesmo não tratando da história da escola pública, o artigo traz apontamentos gerais sobre sua gênese e os avanços resultantes das lutas de classe e de projetos societários contra-hegemônicos, tomando como referência o desenvolvimento da educação pública na França e alguns aspectos gerais do que se efetivou no Brasil. Com base na historiografia educacional, buscamos identificar e analisar, em linhas gerais, o desenvolvimento da instituição escolar como uma decorrência da expansão do modo de produção capitalista e sua onda “civilizatória”. Concomitantemente, apontamos as contradições, lutas, avanços e obstáculos para a construção de uma escola pública que contribua efetivamente para a emancipação humana.

ANTECEDENTES: COLONIZAÇÃO, ESTADO E IGREJA E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

O Brasil entrou para a história com o século XVI. Sua história coincide, por um lado, com o processo de expansão comercial europeu e, por outro, com o período caracterizado pelo surgimento e desenvolvimento da educação pública. Quando os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, cumpriam mandato do Rei de Portugal, D. João III, e, baseados nos “Regimentos”, assumiram

a missão catequética e educacional. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de ensino dirigido tanto aos filhos dos colonos portugueses quanto aos indígenas. Posteriormente, tal plano foi suplantado pelo *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), com o que se privilegiou a formação das elites, centrada nas chamadas “humanidades”, ensinadas nos colégios e seminários que foram sendo criados nos principais povoados (Saviani, 2007). O ensino jesuíta então implantado contava com subsídio da Coroa portuguesa, constituindo assim uma versão nacional da “educação pública religiosa”.

A fase inicial de nossa história coincide com o início do modo de produção capitalista e sua ideologia correspondente, denominado como de acumulação primitiva de capital; é a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (Marx, 2013, cap. 24). Entre os vários instrumentos da acumulação primitiva, o sistema colonial amadureceu o comércio e a navegação como plantas numa estufa. Nesse sistema, as empresas comerciais monopolistas atuaram como poderosas alavancas da concentração de capital e, para as manufaturas que então floresciam nas metrópoles, as colônias garantiam um mercado consumidor e uma acumulação espetacular, assegurada pelo monopólio do mercado. É preciso destacar que os tesouros espoliados dos continentes e terras descobertos, mediante o saque, a escravização e o roubo, eram encaminhados à metrópole, onde se transformavam em capital (Marx, 2013, cap. 24).

O projeto civilizatório burguês, sob Portugal, encontrou no Brasil Colônia um ambiente propício para sua implantação. Estado e Igreja juntos na empreitada. A colonização adquiriu uma justificativa civilizadora, como

observa Norbert Elias, pela qual se conquistava terras, mas também pessoas, integradas ao projeto colonizador como trabalhadores e consumidores (Elias, 1993, p. 259). Marx e Engels, no *Manifesto comunista*, apresentam uma síntese lapidar do propósito “civilizador” burguês, de imposição de padrões e costumes: “Numa palavra, a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança” (Marx & Engels, 1982, pp. 110-11).

Não há dúvidas que no Brasil Colônia o colonizador usou de todos os meios para anular quaisquer formas de organização e de comportamento contrários aos seus interesses. Era necessário para os fins da colonização que buscassem formas de aproximação que resultassem na colaboração – espontânea ou forçada – do habitante nativo. Para tanto era necessário quebrar a organização econômica, social e cultural autônoma, impondo através da educação, da tradição e do costume as regras da dominação do colonizador que, sob as condições locais, tinha as condições do modo de produção capitalista como naturais e evidentes (Marx, 2013). Esse foi o objetivo de um processo educativo que, de modo geral, se confundia com a catequese (Paiva, 2006). “Catequese” é uma palavra de origem grega (do verbo *katechein*) e significa ensinar, educar. O termo adquiriu o sentido de instrução religiosa no início do cristianismo, referindo-se ao processo de doutrinação na fé. Na colonização, a catequese era um mecanismo para demover os nativos de suas crenças e costumes, ensinando-os a rezar e a falar a língua portuguesa, devotando obediência à Coroa através das autoridades civis e militares, incorporando-os lentamente ao contingente de despossuídos, num processo paralelo

ao que ocorria na Europa com a transformação dos servos em proletários “livres”.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a catequese e a educação, em sentido amplo, continuaram sob a orientação do projeto colonizador e em sintonia com seus objetivos gerais. As “reformas pombalinas da instrução pública” (Carvalho, 1978) se inserem no quadro das reformas modernizadoras levadas a efeito por Pombal, visando a colocar Portugal “à altura do século” (século XVIII), caracterizado pelo Iluminismo. Através do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo “aulas régias” mantidas pela Coroa, através do “subsídio literário”, instituído em 1772.

O ensino ficou entregue a outras ordens religiosas e a leigos formados na concepção educacional então hegemônica. As reformas pombalinas se contrapuseram ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Surgiu, assim, a nossa versão da “educação pública estatal”, que, entretanto, não se efetivou por diversas razões: a escassez de mestres em condições de imprimir nova orientação pedagógica às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos jesuítas; a insuficiência de recursos financeiros, pois a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias”; o retrocesso do projeto iluminista, conhecido como “viradeira de Dona Maria I”, em decorrência da morte de D. José I, em 1777; e, principalmente, o temor de que, através do ensino, proliferassem na colônia ideias emancipacionistas. Com efeito, a circulação

das ideias iluministas em meados do século XVIII propiciava a influência das ideias liberais europeias em países americanos, alimentando os desejos e os movimentos que visavam à autonomia política das várias colônias no continente.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA FRANÇA E SUA EXPANSÃO PARA O MUNDO

Como assinalamos anteriormente, tanto Luzuriaga quanto Cambi, dois autores ligados a tradições historiográficas diferentes, apontaram que somente o rompimento político com o *Ancien Régime* instaurou um novo processo de transformação da educação e a defesa de uma educação nacional pública, gratuita, laica e obrigatória.

Luzuriaga foi enfático ao afirmar que somente com a Revolução Francesa teve início uma educação propriamente pública (estatal) e nacional, ficando assentadas as bases para seu posterior desenvolvimento. Nas discussões, projetos e decretos levados a cabo no processo revolucionário, encontra-se a substância da educação do ponto de vista nacional. Destaca o autor o importante papel da educação em todas as grandes fases do processo revolucionário francês – Estados Gerais, Constituinte, Assembleia Legislativa e Convenção –, com aprimoramento da legislação revolucionária e que estabeleceu três dos caracteres essenciais da educação pública: estatal, universal e gratuita.

Na Constituição francesa de 1791 – atentemos a esta data, comparativamente ao Brasil – a educação foi proclamada pela primeira vez como assunto nacional. Também ficou para a história o conhecido *Relatório e projeto de decreto*, elaborado

por Condorcet (1743-1794) e apresentado à Assembleia Legislativa (1791-1792), que se seguiu à Constituinte. Seu famoso *Rapport* foi apresentado à Assembleia em abril de 1792 e não chegou a ser discutido, porém se tornou referência a todos os projetos e reformas posteriores. O *Rapport* de Condorcet condensa a concepção pedagógica da Revolução Francesa: a universalidade, a igualdade, a oficialização da educação.

Todavia, nem a Assembleia Constituinte nem a Assembleia Legislativa foram suficientes para implementar transformações na educação pública francesa. Essa tarefa coube à Convenção, que, apesar do caos em que viveu, deu os primeiros passos nessa direção. A *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* incluiu a instrução como um direito universal. Em sua redação de 29 de junho de 1793 consolidou que: “A instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas as forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (Luzuriaga, 1959, pp. 40-8). Foi ainda durante a Convenção (1792-1795) que foram aprovados vários projetos e reformas para a educação nacional. Entre esses projetos, o mais conhecido foi apresentado por Lepelletier de Saint-Fargeau (1760-1793), entre julho e agosto de 1793, propondo instrução geral para todos, com meninos e meninas educados em comum, à custa do Estado, devendo receber a mesma roupa, o mesmo alimento, a mesma instrução, os mesmos cuidados. O projeto de Lepelletier não foi aprovado, mas passou à história por sua perspectiva revolucionária em defesa de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica.

Um balanço preliminar permite verificar que a Revolução Francesa, além das ideias

em prol de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica, introduziu mudanças substantivas na organização escolar com a criação das escolas normais, das escolas centrais, da Escola Politécnica, do Conservatório de Artes e Ofícios, do Instituto Nacional de Música etc.

Ainda que a educação pública nacional tenha começado na França com a Revolução de 1789, sua efetivação ficou reservada para o século XIX, com os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de quase todos os países europeus e americanos, levando a escola primária aos últimos confins do planeta, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, ficou estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: escolas da primeira infância e escolas normais para preparação do magistério.

Passado o período revolucionário da formação capitalista e da viabilização das condições de acumulação, a burguesia passou a ser cada vez mais politicamente reacionária. Foi nesse contexto que se pode entender a crise instaurada na sociedade francesa com a Guerra Franco-Prussiana de 1870-1871, bem como a violenta luta popular contra a burguesia e os donos de terra e que culminaram com a tomada de Paris pelos trabalhadores e a instauração de um governo de caráter popular, democrático e participativo – a Comuna de Paris. Desse movimento resultaram avanços significativos para a compreensão e a luta em defesa da escola pública na França e no mundo.

Apesar dos limitados 72 dias de existência, a Comuna passou a ser referência

necessária para todos os estudiosos e militantes que objetivam a superação revolucionária do modo capitalista de exploração. Para seu entendimento são fundamentais as observações feitas por Karl Marx sobre as grandes bandeiras educacionais da Comuna, detalhadamente registradas no primeiro esboço de *A guerra civil na França* (Marx, 1983, pp. 92-4).

No texto de Marx fica reafirmado o caráter que a educação assumiu na Comuna: pública, gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Ademais, a educação é apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado. Ao contrário da educação ser meramente tratada de forma mecânica, ela é vista como uma importante ferramenta de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da revolução (Lombardi, 2020, pp. 95-6).

CONSEQUÊNCIAS DAS REVOLUÇÕES BURGUESAS NO BRASIL

Retomando em linhas gerais os acontecimentos no Brasil, no contexto do apogeu do modo de produção capitalista e suas grandes revoluções, como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, ocorreu a vinda de Dom João de Portugal para o Brasil, certamente uma consequência do bloqueio continental decretado, em 1806, por Napoleão contra a Inglaterra, da qual Portugal era “nação amiga”. Desse fato resultou a criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana, não se alterando,

porém, o quadro de precariedade característico da educação básica.

Com a independência política, formalmente proclamada em 1822, o Brasil se constituiu como um Estado nacional que adotou o regime monárquico, sob o nome de “Império do Brasil”. A oportunidade de configurar institucionalmente o novo país, criada com a instalação da Assembleia Constituinte de 1823, foi abortada pelo golpe de Estado de 12 de novembro do mesmo ano. D. Pedro I fechou a Assembleia Constituinte, outorgando, em 1824, a Constituição do Império. Além disso, ainda em 1823, a lei de 20 de outubro declarou livre a instrução popular, “eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada” (Paiva, 1973, p. 61).

Reaberto o Parlamento em 1826, em 15 de outubro de 1827 foi aprovada uma lei que estabelecia que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Xavier, 1980). Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra-morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o Ato teve o efeito de retardar seriamente o desenvolvimento da educação pública. Com efeito, as “escolas de primeiras letras”, além de reduzidas em número, eram também limitadas quanto à sua finalidade e conteúdo, como indica a própria denominação (Silva, 1969, p. 193). Sua precariedade é relatada pelos ministros da Instrução Pública da época, que destacaram, especialmente, a

dificuldade de encontrar pessoal preparado para o magistério (Ribeiro, 1998). O ensino secundário era dominado por aulas avulsas e pela instrução particular sem fiscalização dos órgãos públicos (Haydar, 1972).

Enquanto o modo de produção capitalista experimentava sua primeira grande crise estrutural, a década de 1870 no Brasil foi de grande efervescência política, social e ideológica, a ponto de ser considerada a época da “ilustração brasileira” (Barros, 1959) e caracterizada por “um bando de ideias novas” (Cruz Costa, 1967). É também nesse momento que teve início, de forma organizada, o movimento republicano (Viotti da Costa, 1979). Nesse contexto acentuou-se o clamor pelas reformas educativas, com vários projetos sendo apresentados à Assembleia Geral Legislativa visando a contornar a limitação do Ato Adicional no sentido de que o Governo Central pudesse suplementar as províncias na difusão da instrução (Paiva, 1973, p. 72). Destacam-se, nesse quadro, a Reforma Leôncio de Carvalho, promulgada em 1879, que pretendeu instituir o “ensino livre” (Almeida Júnior, 1952) e o parecer-projeto de Rui Barbosa (Lourenço Filho, 1966) caracterizado como uma proposta de “modernização liberal conservadora” (Nascimento, 1997).

A primeira grande crise conduziu à formação dos monopólios, ao domínio crescente do capital financeiro e a uma reorganização geopolítica sob a conformação do imperialismo. As transformações internacionais do capitalismo praticamente coincidiram com o golpe de Estado que levou à chamada Proclamação da República, em 1889, e à instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte – objeto de estudo minucioso de Carlos Roberto Jamil Cury (1991). Em 1891

entrou em vigor a Reforma Benjamin Constant (Cartolano, 1994). Dentre as iniciativas estaduais do início da República destaca-se a “reforma da instrução pública paulista” pelo fato, em especial, de ter institucionalizado a organização das classes na forma dos grupos escolares com a consequente seriação dos estudos (Reis Filho, 1981).

A Proclamação da República significou, ao menos no plano institucional, uma vitória das ideias laicas. Decretou-se a separação entre Igreja e Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas públicas. Entretanto, a educação popular não se tornou, ainda, um problema do Estado nacional. Dado que no Império, como regime político centralizado, a instrução popular estava descentralizada, considerou-se que, *a fortiori*, na República Federativa, um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer descentralizada. Com esse argumento se postergou, mais uma vez, a organização nacional da instrução popular, mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados. Por sua vez, no plano federal, sob cuja alçada ficaram o ensino superior e o ensino dos graus inferiores na capital da República, sucederam-se várias reformas: em 1901, o Código Eptácio Pessoa; em 1911, a Reforma Rivadávia Correa; em 1915, a Carlos Maximiliano; e, em 1925, a Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz.

No período seguinte, enquanto o mundo vivia nova crise, com acirramento da disputa imperialista, a Primeira Guerra Mundial e as lutas dos trabalhadores aguçando um período de lutas revolucionárias (das quais resultou a Revolução Russa), no Brasil ocorria um processo de aceleração da industrialização e da urbanização, aumentando

as pressões sociais em torno das políticas sociais, entre as quais a questão da instrução pública se intensifica, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que precisava ser urgentemente erradicada. Nesse contexto foram formuladas, ao longo da década de 1920, reformas do ensino em diversos Estados da federação, tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo em que a influência das ideias novas provocava o surgimento de movimentos organizados que levantaram também questões relativas à qualidade da educação. O poder nacional, porém, permaneceu ainda à margem dessas discussões.

Uma segunda grande crise capitalista irrompeu no final da década de 1920 (a crise de 1929-30) que, no Brasil, acirrou a disputa entre as oligarquias estaduais, com a burguesia nacional inaugurando suas reivindicações, levando ao golpe de Estado de 1930, alcunhado como “revolução”. Efetivamente, somente após a “Revolução de 1930” é que se passou a enfrentar, no Brasil, os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim, em 1930, logo após a vitória da “revolução”, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, com a educação sendo reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (Cunha, 1932). Foi então que tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos (Romanelli, 1978); em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação (“Manifesto...”, 1960), dando caráter programático

ao movimento da Escola Nova no Brasil (Lourenço Filho, 1967), o que provocou a reação católica (Correia et al., 1931; Lima, 1931); a Constituinte de 1933, da qual derivou a Constituição de 1934 (Cury, 1984), que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação (Horta, 1982); as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo (Cunha, 1981).

Passada a Segunda Guerra Mundial (1937-45), ocorreu um novo golpe de Estado no Brasil, adequando a política nacional à onda democrática anunciada com o fim da guerra imperialista. Essa opção significou o perfilamento do Brasil ao bloco capitalista, num contexto de guerra fria e aguçamento da disputa imperialista. Esse novo período foi inaugurado com a Constituição de 1946, que estabeleceu a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Villalobos, 1969). Esta teve uma longa tramitação marcada, na primeira fase, pelo conflito centralização \times descentralização e, na segunda fase, pelo conflito escola particular \times escola pública (Saviani, 1973). Acentuam-se as pressões sociais pelo acesso ao ensino secundário (Sposito, 1984) e ao ensino superior (Cunha, 1980).

Durante o regime militar decorrente do golpe de 1964 (Cunha & Goes, 1985; Germano, 1993), novas reformas são encetadas começando-se pela universidade (Fernandes, 1975; Cunha, 1988), vencendo-se a resistência do movimento estudantil (Sanfelice, 1988). Na sequência, empreende-se a reformulação do ensino de primeiro e segundo graus (Chagas, 1978). No conjunto, essas reformas procuraram, pela via tecnocrática (Horta, 1997),

ajustar a educação ao sistema de controle social (Cunha, 1975) instaurado pelo regime autoritário, que sentia a necessidade vicária de se autodenominar democrático, configurando, assim, uma espécie de “democracia excludente” já que, deliberada e sistematicamente, excluía significativas parcelas da população do jogo político (Saviani, 1987).

Com o advento da “Nova República”, passou-se de uma visão tecnocrática, que concentrava as decisões no vértice da pirâmide, para o outro extremo de orientações fragmentadas, justificadas pela descentralização, mas que acabavam sendo impostas e mantidas por mecanismos também autoritários (Kuenzer, 1990). Assim, em nome do combate ao autoritarismo, pretendeu-se introduzir na educação um planejamento “democrático e descentralizado”, que acabou gerando dispersão e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas. Essa foi a tendência dominante no âmbito federal, devendo-se, porém, reconhecer o surgimento de experiências importantes de democratização em alguns estados e municípios (Cunha, 1991).

A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação, mas de fato promovem a redução dos investimentos na área e aplainam a ação dos negócios educacionais (e também nos demais campos sociais), o que indica ser a “racionalidade financeira” a via de realização de um programa de educação, cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do

capital financeiro internacional. Para tanto, várias reformas têm sido implementadas para ajustar o Estado brasileiro aos ordenamentos do ideário neoliberal, tendo como foco a privatização e a desregulação. O novo ímpeto reformista ocorre num contexto marcado pela redefinição do papel do Estado com relação às políticas educacionais, havendo a substituição do Estado provedor pelo Estado indutor e avaliador de políticas educacionais (Cabral Neto & Castro, 2005, p. 7).

Com isso, pretende-se que a educação deixe de ser uma responsabilidade do Estado, passando a compor o comércio de serviços, com um amplo arco de negócios envolvidos: construção de escolas, prestação de serviços educacionais, fornecimento de material pedagógico, equipamentos e mobiliário escolar etc. Para Neves (2007) a educação escolar tem como finalidade difundir e sedimentar nas atuais e futuras gerações a cultura empresarial, conformando a força de trabalho à sociabilidade neoliberal (Neves, 2007, p. 212).

Constata-se, assim, que o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública de âmbito nacional. Transpusemos o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa nos séculos XIX e XX: uma educação pública nacional e democrática. Ao contrário dessa promessa burguesa, as duas primeiras décadas do século XXI foram de aprofundamento das políticas neoliberais na educação. A redução do investimento público, a ampliação da mercadorização e da ação dos grandes conglomerados financeiros nos diferentes níveis educacionais, e a desoneração do Estado para com as políticas sociais públicas se intensificaram com o golpe de

Estado de 2016, o governo de Jair Bolsonaro e a pandemia do coronavírus em 2020. O distanciamento entre os mais ricos e os mais pobres é elucidativo do aumento das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que o não enfrentamento de suas causas, do contrário, a investida sobre as vítimas do sistema que as gera, é revelador de como a questão é tratada no âmbito da política.

“Em 2019, em plena crise econômica, que foi utilizada pelo governo, pelos ricos e pela mídia golpistas, o que dá no mesmo, como justificativa para realizar reformas e mais reformas e suprimir direitos dos trabalhadores, enquanto o patrimônio dos bilionários brasileiros crescia 13%, atingindo US\$ 549 bilhões, a fatia da renda dos 50% mais pobres caía de 2,7% para 2%, aumentando ainda mais o fosso das desigualdades. Nesse mesmo ano, o número de milionários no Brasil cresceu 19,35%, passou de 217 mil para 259 mil, e o número de bilionários, que possuem mais de US\$ 1 bilhão, passou de 42, em 2018, para 58, em 2019” (Orso, 2020, p. 19).

O avanço da acumulação de capitais, por um lado, alimentando o processo de financeirização do atual estágio do capitalismo, e a pauperização das massas, por outro lado, atinge todos os setores da sociedade, produzindo drásticas mudanças nas funções sociais do Estado, impelido a realizá-las como serviços, mercadorias a serem comercializadas. Dessa forma:

“[...] o capital fictício e sua necessidade de rotação em tempo cada vez mais curto viu na educação uma grande oportunidade, dado ser um campo em larga expansão e a escola

ter se tornado a forma predominante e quase exclusiva de formação tanto para o trabalho quanto para outros aspectos da manutenção do próprio modo de produção capitalista” (Colares, 2020, pp. 285-6).

A agenda de privatização, mercantilização e empresariamento da educação já vinha ocorrendo nos governos progressistas de Lula e Dilma, porém, após o golpe de 2016, se intensificou e, articulados com o neoconservadorismo, estão a colocar em risco todas as conquistas democráticas historicamente obtidas por meio de lutas coletivas.

CONCLUSÕES

Lembrando as observações de Marx e Engels no *Manifesto comunista* a respeito de a burguesia arrastar todas as nações para a civilização, ou seja, para tornarem-se burguesas, a instrução, levada a cabo pela escola, foi o mecanismo por excelência do propósito civilizatório burguês.

Conhecendo e analisando os acontecimentos na França, no Brasil e em outras nações, relativos à educação pública, nota-se o caráter pendular ao longo da história, acompanhando os vaivéns do contraditório processo das lutas entre as classes e frações de classe, notadamente entre burguesia e proletariado (Lombardi, 2020, p. 34). Quando instauram-se processos revolucionários, ampliando a participação e a presença social e política do proletariado e das frações de classe populares, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito e laico; quando, em seguida, reorganiza-se a burguesia e esta hegemoniza

o poder do Estado, se intensifica o caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos e sinalizando outros pequenos benefícios para capitalizar apoio popular.

Vimos assim, em linhas gerais, como esse processo se efetivou e quais as suas relações com a escola pública que foi sendo construída e, contraditoriamente, também sendo desconstruída para corresponder aos interesses da maioria da população, nas lutas empreendidas para que a escola se tornasse pública, universal, laica e gratuita. E nas lutas que continuam sendo travadas para que a escola pública, além das características elencadas, seja também inclusiva, plural e socialmente referenciada.

A retrospectiva traçada põe em evidência o caráter da educação pública e a defesa da escola pública no Brasil como um problema que vem resistindo às ideias e tentativas de solução. Qual a razão da persistência histórica desse problema? As ideias relativas à organização, em âmbito

nacional, da educação pública começam a ser nacionalmente formuladas e traduzidas em projetos de política educacional a partir da década de 1870, mas só passam a ser objeto de realização prática através de medidas institucionais após a Revolução de 1930. Quais as determinações mais gerais, ligadas ao contexto internacional, desse estado de coisas? Qual o papel desempenhado pelas ideias pedagógicas nas vicissitudes da educação pública em nosso país? Que entraves têm dificultado a universalização de uma escola pública de qualidade ao longo da história brasileira? Pela breve recensão acima apresentada, vê-se que os estudos disponíveis se centram, via de regra, nas reformas consideradas isoladamente ou dentro de períodos delimitados. Qual a razão do fascínio exercido pelas reformas educativas? Por que essa compulsão por reformar o ensino no país e que sempre nos leva a recomeçar, sem jamais avançar significativamente? Buscar respostas a estas (e outras) questões é fundamental para a compreensão e o fortalecimento da luta na perspectiva da efetivação de uma educação verdadeiramente pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JR., A. "O 'ensino livre' de Leôncio de Carvalho". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17 [pp. 5-28] e v. 18 [pp. 5-34], 1952.
- BARROS, R. S. M. "A ilustração brasileira e a ideia de universidade". *Boletim*, n. 241. São Paulo, FFCL/USP, 1959.
- CABRAL NETO, A. CASTRO, A. M. D. A. "Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina". *O Público e o Privado*, n. 5. Fortaleza, jan.-jun. 2005.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo, Editora Unesp, 1999.
- CARTOLANO, M. T. M. P. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Tese de doutoramento. Campinas, Unicamp, 1994.
- CARVALHO, L. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo, Saraiva/Edusp, 1978.
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- COLARES, A. A. "Empresariamento da educação", in A. B. Lima; F. S. Previtali; C. Lucena (orgs.). *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia, Navegando, 2020.
- CORREIA et al. *Pedagogia da Escola Nova*. São Paulo, Centro Dom Vital, 1931.
- CRUZ COSTA, J. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.
- CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1981.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica*. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 1980.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CUNHA, L. A.; GOES, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- CUNHA, N. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro, Gráfica Diário de Notícias, 1932.
- CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação*. Belo Horizonte, UFMG, 1991.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1984.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo, Cortez, 1993.
- HAYDAR, M. L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo, Edusp/Grijalbo, 1972.
- HORTA, J. S. B. "Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática", in C. R. J. Cury; J. S. B. Horta; V. L. A. Brito. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo, Editora do Brasil, 1997, pp. 137-206.
- HORTA, J. S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- KUENZER, A. "Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição", in M. J. Calazan et al. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1990.
- LIMA, A. A. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro, Schimdt, 1931.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, 2005.

- LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. (orgs.). *Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação*. Uberlândia, Navegando, 2020.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo, Melhoramentos, 1966.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. São Paulo, Nacional, 1959.
- "MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 34, n. 79, 1960, pp. 108-27.
- MARX, K.; ENGELS, F. "Manifesto do Partido Comunista", in *Obras escolhidas*. Lisboa, Edições Progresso, 1982.
- MARX, K. "Primeiro esboço de 'A guerra civil na França'", in Marx; Engels. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Moraes, 1983, pp. 92-4.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Boitempo, 2013.
- MELLO, A. F. *Modo de produção mundial e processo civilizatório: os horizontes históricos do capitalismo em Marx*. Belém, Paka-Tatu, 2002.
- NASCIMENTO, T. A. R. *Pedagogia liberal modernizadora*. Campinas, Autores Associados/FE-Unicamp, 1997.
- NEVES, L. "Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa", in José Lombardi; José Sanfelice (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, Autores Associados, 2007, pp. 205-24.
- ORSO, P. J. "O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário". *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>. Acesso em: 17/11/2020.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- PAIVA, J. M. de. *Colonização e catequese*. São Paulo, Arké, 2006.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. 15ª ed. Campinas, Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SANFELICE, J. L. *A UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1988.
- SANFELICE, J. L. "Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas", in J. C. Lombardi; D. Saviani; M. I. M. Nascimento (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2007.
- SILVA, G. B. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo, Nacional, 1969.
- SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- VILLALOBOS, J. E. R. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo, Pioneira/Edusp, 1969.
- VIOTTI DA COSTA, E. *Da Monarquia à República*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- XAVIER, M. E. S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.