

Brasil, 1822/2022: 200 anos de escolarização¹

Luciano Mendes de Faria FILHO²

Resumo

Este artigo tem como tema o processo de escolarização no Brasil nos últimos 200 anos. Seu objetivo é apresentar a forma como, no transcorrer desse período, a instituição escolar estabeleceu ou forneceu parâmetros fundamentais de classificação social, política, cultural e econômica. O artigo resulta de pesquisa histórica e bibliográfica que considera a polissemia do termo “escolarização”, bem como a pertinência de articulá-lo, no tempo e no espaço, com as demais dimensões da vida social. As fontes utilizadas foram os jornais, a literatura e uma ampla gama de trabalhos sobre o tema. O texto se estrutura em três focos — a relação entre a escolarização, civilização, progresso e modernização. Como resultado, demonstra como, no decorrer de dois séculos, a escola se estabeleceu como agência formadora das novas gerações, usufruindo de capital importância nas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Bicentenário. Civilização. Educação Escolar. Modernização.

¹ O Projeto de que resultou este texto conta com o apoio da FAPEMIG e do CNPq. Agradecimento especial à Carlota Boto, Marcus Cezar Freitas e Raylane Navarro Barreto pela leitura e sugestões que, certamente, melhoraram o texto.

² Pedagogo, Doutor em Educação e Professor Titular na UFMG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8900-6796>
E-mail: lucianomff@uol.com.br

Brazil, 1822/2022: 200 years of schooling process

Luciano Mendes de Faria FILHO

Abstract

This paper aims to discuss schooling process in Brazil's last 200 years. We intend to present how school established important parameters of social, political, cultural and economic classification. This paper is a result of a bibliographic and historical research, which considers the polysemy of the expression "schooling process". We also take into account the importance of articulating this expression with others social dimensions in time and space. We used journals, literature and researches about schooling process as research sources. Thus, this work focuses on three aspects — the relationship among schooling process, civilization, progress and modernization. As a result, it shows how school has established itself as an educational agency for the new generations over two centuries, becoming very important for contemporary societies.

Keywords: Bicentenary. Civilization. Schooling. Modernization.

Brasil, 1822/2022: 200 años de escolarización.

Luciano Mendes de Faria FILHO

Resumen

Este artículo versa sobre el proceso de escolarización de Brasil en los últimos 200 años. El objetivo es presentar como, en el transcurrir de ese período, la institución escolar estableció parámetros fundamentales de clasificación social, política, cultural y económica. El artículo resulta de una investigación histórica y bibliográfica que considera la polisemia del término “escolarización”, así como la pertinencia de articularlo, en el tiempo y en el espacio, con las demás dimensiones de la vida social. Como fuentes, se utiliza los periódicos, la literatura y una amplia gama de trabajos sobre el tema. El texto se estructura desde tres enfoques – la relación entre la escolarización y la civilización, el progreso y la modernización. Los resultados demuestran como, en el transcurso de dos siglos, la escuela se estableció como agencia formadora de las nuevas generaciones, gozando de capital importancia en las sociedades contemporáneas.

Palabras clave: Bicentenario; Civilización; Escolarización; Modernización.

Introdução

A opção das elites brasileiras por estruturar a Independência na preservação de bases coloniais, derrotando as propostas de uma independência que buscava transformações mais profundas na estrutura social³ — sobretudo como forma de garantir a estrutura escravista sobre a qual se assentava o conjunto da sociedade que se organizava —, é a chave para adentrar nos meandros das políticas educacionais, que, sobretudo a partir da Constituição outorgada em 1824, começaram a se esboçar.

O nascimento do Brasil como país independente ocorreu em um momento em que, sob a égide do ideário iluminista e do fortalecimento dos Estados Nacionais, a educação escolar passava a se configurar como uma força de integração nacional. Por um lado, o ideário ilustrado propunha a instrução escolar como antídoto e luz contra a ignorância — da escola adviria, pois, a noção de maior autonomia do sujeito. Por outro lado, sob o espectro da Revolução Francesa e do Haiti, as elites brasileiras, como no resto do mundo, buscavam, na expansão da escolarização, uma estratégia fundamental de governo das populações, de modo a evitar uma revolução nos trópicos — da escola nasceu, nesta perspectiva, a integração social do sujeito (BOTO, 1996).

O império da ordem se fez pelas ordens do Império, ou seja, pela construção de um aparato legal e pela construção de instituições que visavam assegurar o exercício do poder ao Imperador e às elites que participavam dos banquetes senhoriais. Ainda que houvesse enormes distinções entre nossas elites no que diz respeito à importância da instrução pública e de suas finalidades, havia um consenso de que esta deveria ser uma atividade controlada pelo Estado, ainda que o serviço da instrução pudesse ser exercido por pessoas em particular (FARIA FILHO; CHAMON; INACIO, 2015).

Resulta, desse entendimento, que o aparato da instrução pública, sobretudo elementar, teve papel decisivo na própria invenção do Estado brasileiro, em suas potencialidades e mazelas, sendo uma chave interpretativa importante para entender a sociedade brasileira e as relações entre o público e o privado que aqui se estabeleceram. É, pois, com este olhar que vamos, neste trabalho, fazer um ensaio de interpretação da presença da escola na sociedade brasileira nos últimos dois séculos. Sabemos das enormes lacunas e da imprecisão que tal exercício comporta, mas também o

³ A historiografia recente da Independência mostra como a ideia de que a separação do Brasil da Coroa Portuguesa foi uma negociação pelo alto, e tão somente isso, não se sustenta. Havia uma luta em curso para saber qual melhor modelo nos convinha, luta essa que inclusive, não cessou em 7 de setembro de 1822. A derrota desses movimentos foi, portanto, dupla: uma derrota no campo de batalha e outra na memória e na história do país.

consideramos legítimo e, em certo sentido, necessário, hoje, para indicar os grandes momentos e movimentos educacionais que nos trouxeram até aqui.⁴

O texto está dividido em 4 partes, as quais se referem a marcos temporais que acompanham as celebrações dos 50, 100, 150 e 200 anos da Independência do Brasil. Ainda que saibamos que o movimento da educação guarda especificidades em relação à política, argumentamos que, em torno dessas datas, podemos perceber sintomas importantes dos grandes debates e das políticas adotadas para a instrução/educação pública. É como se os momentos de festa fossem, também, momentos de perigo (BENJAMIM, 1985), nos quais a sociedade brasileira, em meio e por meio das lutas de representação, debruçou-se sobre si mesma em busca do seu passado, com vistas a construir um presente mais favorável a cada um dos grupos que se digladiavam no espaço público (e privado) brasileiro.

1822-1872: Ilustração e Civilização

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824, Art. 179)

A prematura — ainda não havia se estabelecido a separação política em relação à Coroa Portuguesa — garantia constitucional da gratuidade escolar, sem que se proviesse os meios para a expansão da escolarização, e o fato de o Império delegar às Províncias a responsabilidade pelas escolas de primeiras letras e pelo Ensino Secundário, enquanto a administração central responsabilizava-se pelo Ensino Superior, dão mostra do tipo sociedade que a escola deveria ajudar a construir e/ou preservar.

Ainda assim, nas décadas que se seguiram à Independência, houve uma intensa discussão sobre como expandir a escolarização, mesmo sem aumentar demasiadamente os gastos e sem retirar as crianças e jovens pobres do trabalho. A opção, nesse sentido, foi a adoção do método monitorial ou mútuo, como transparece na Lei de Instrução de 1827 e em vários jornais e livretos da época. Nesse método, que circulava no mundo inteiro naquele momento, defendia-se que um mesmo professor

⁴ Para o(a) leitor(a) interessado(a) em síntese maior aprofundamento dos vários aspectos da educação escolar brasileira nos últimos 200 anos, indicamos dois livros, ambos publicados como contribuições específicas para o entendimento do tema: Gazola *et al.* (2022) e Gondra, Limeira e Clemente (2022).

poderia dar aulas para até mil alunos, com economia de tempo e recursos para o Estado e para os alunos e suas famílias.

Ainda que, já na década de 1830, tenha se mostrado latente o fracasso das promessas em torno do método mútuo, a ampla discussão de que ele foi tema ajudou a consolidar a ideia da especificidade da educação escolar em face de outras formas de educação. Além disso, fortaleceu a luta que já se vislumbrava, com o envolvimento de professores, famílias, associações civis e um grupo expressivo de intelectuais, pela manutenção das escolas herdadas do período Colonial e de sua expansão para novos territórios do país recém-liberto (FARIA FILHO; BASTOS, 1999).

Assim, nas décadas seguintes, sob a égide da Reforma Constitucional de 1834 (Ato Adicional à Constituição), que concedeu às Províncias, entre outras, a prerrogativa de legislar sobre a instrução primária e secundária, praticamente todas as Províncias do Império publicaram leis visando organizar suas “políticas de instrução” e, ao mesmo tempo, criar estruturas de Estado além das próprias escolas, para fazer frente a elas.

Esse movimento era bastante desigual, mas tinha alguma ordem de combinação, já que as legislações provinciais eram muitas parecidas e, no caso do Ensino Secundário, havia o Colégio Pedro II, localizado no Município da Corte, como modelo para os congêneres provinciais. Com isso, percebemos que o Estado Imperial estava sendo inventado ao mesmo tempo que se expandia sua busca por ilustrar e civilizar a população do Império (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Foi neste contexto que, no Brasil, pela primeira vez, fomentou-se a necessidade e a possibilidade de haver uma “educação dos educadores”, ou seja, uma formação específica para os(as) professores(as). Como reconhecimento das especificidades da instrução escolar, quando comparada àquela que se realizava no meio doméstico, e estratégia de governo do professorado, foram criadas escolas normais em quase todas as Províncias do Império, as quais, cada vez mais frequentadas por mulheres, foram instituições singulares no cenário educacional brasileiro. Ainda que até meados do século XX não dessem acesso direto ao Ensino Superior, as escolas normais foram os celeiros de uma intelectualidade feminina que, desde o final do século XIX até meados do século XX, agitou a vida cultural, política e intelectual brasileira (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008; BARRETO; ARAÚJO, 2022).

No entanto, nos debates parlamentares e nos jornais, é possível compreender algo de maior amplitude e importância na história da educação brasileira do período imperial: a luta política por afirmar a importância da instrução pública no processo de consolidação do Estado nacional e na expansão, entre nós, do ideário civilizatório e cientificista do século XIX. Há, também, outro

componente: o espectro da Revolução Francesa e do Haiti assombrava os trópicos. Nesse sentido, a estratégia de expandir a instrução pública ao maior número possível de pessoas das “classes inferiores” se deveu ao medo político e, portanto, serviu como um meio para evitar novas revoluções.

Essa fratura fica clara, por exemplo, no artigo “Instrução Pública”, publicado pelo jornal O Universal já no final de seu período de circulação⁵ (14 de junho de 1842). Acreditamos ser positivo citar tal artigo, apesar de longo, dado seu caráter de síntese da perspectiva que animava as elites portuguesas e brasileiras no que se refere à necessidade de instrução da população mais pobre:

É entre os autômatos, que vegetam como animais nas ultimas classes da sociedade, que se acham os *agitadores* e os *desordeiros* e à *massas* ignorantes se dirigem as Catalinas e os Marats do tempo; chamam-lhes *virtuosos* e soberanos quando precisam deles para por em prática planos tenebrosos. Uma insurreição feita por pessoas sérias e instruídas seria impraticável. Regra geral, a instrução é a mãe da prudência; o selvagem é imprudente e imprevidente por que é ignorante; a previdência e a reflexão seguem necessariamente nas nações, assim como nos indivíduos, o progresso da civilização e da instrução; o trabalhador e o operário que estudarem os elementos das ciências morais e naturais hão de refletir sobre a sua situação e da sua família concentrando as suas ideias, necessariamente hão de pensar que o bom procedimento e a sobriedade são as garantias mais sólidas da sua felicidade, e que o seu primeiro dever como maridos e pais é o de segurar enquanto moços e robustos aqueles gozos e recursos que lhes hão de ser precisos quando forem velhos e enfermos. - Quando tiverem alcançado o gosto e o hábito de leitura fugirão da preguiça e dos vícios. Um operário que por sua reflexão não gastar doze vinteis e, bebidas espirituosas, não há de ser certamente sedioso. A educação aperfeiçoa a sociedade, não só por que dá hábitos e costumes de regularidade, mas também porque substituí esses maus costumes pelos bons; um operário estudioso e aplicado achará a sua delícia no estudo mesmo, ele será feliz e contente não só por ter aprendido o que os outros sabem, mas também por saber o que os outros ignoram; quando ele estiver possuído de amor de ciência, há de fugir então às distrações mesmo inocentes para se entregar totalmente ao estudo; neste estado podem bem os Cleos e os Hyperbolos dos nossos dias (sobre as revoluções de Athenas e de Roma vide o nosso art. inserto no Diretor de 10 de dezembro e 1839) bater-lhes à porta; prudente por cálculo e por gosto não se precipitará em desordens e sedições das ruas que possam comprometer a sua vida e os seus gozos. - Impossível nos parece que aconteça o contrário, e pensamos mais que cegos partidistas do que existe pensarão antes ao excesso de nada reformarem, mesmo inútil, só por medo de arriscarem a paz e o sossego públicos.

Esse governo da população, que vai se armando e se desenvolvendo por meio da escola — inclusive com a incorporação da população pobre e negra, livre ou liberta —, foi, do ponto de vista do Estado nacional, a presença mais longa e capilar do Estado brasileiro junto à população mais pobre. Tal presença — a de uma escola que expressa em sua dimensão institucional um aspecto singular da confusão entre Estado e governo(s) — somente foi contrabalanceada, em nossa história,

⁵O jornal para de circular, em 1842, por razões políticas, dada sua inserção nos debates políticos que culminam na chamada Revolução de 1842.

pelo aparato de segurança (ou de violência) das formas policiais — públicas ou privadas — e das instituições religiosas (VEIGA, 2008).

O que se buscou, sobretudo até o final do Império — sem, no entanto, cessar —, foi a incorporação da população pobre, negra e indígena nas Razões de Estado e no projeto civilizatório organizado pelas elites, por meio das práticas escolares pautadas pelos ideários da ilustração e, sem nunca deixar de sê-lo, do cristianismo católico e/ou protestante. As estatísticas escolares do século XIX, em que estão inclusas as oriundas do Censo de 1872, ainda que muito pouco confiáveis, demonstram um razoável crescimento da presença de crianças e jovens brasileiros(as) na escola. Se se considera a dimensão de gênero, as meninas começaram a comparecer cada vez mais nas estatísticas. Levantamentos populacionais das Províncias demonstraram — resguardadas as diferenças e desigualdades provinciais e regionais — que a população negra também chegou à escola, embora sempre em menor número do que a população branca (FONSECA, 2009; VEIGA, 2008; POMBO, 2018).

As dinâmicas que presidem a expansão da escolarização no século XIX combinam elementos complexos e multifacetado. Havia os investimentos do Estado nacional no governo da população, do mesmo modo que há os movimentos, mais ou menos públicos, de demandas da população pela escola. Havia, ainda, movimentos intelectuais em defesa da necessidade de expandir a escolarização como forma de ilustrar e civilizar a população pobre, do mesmo modo que havia movimentos corporativos, como os dos professores e dos médicos, que defendiam a necessidade da escola, seja como forma de defender e aumentar os postos de trabalho, seja como meio de melhor e educar as mulheres para cuidarem bem de seus filhos e maridos. Tais movimentos coletivos não devem, no entanto, obscurecer os investimentos individuais e/ou familiares na escolarização das crianças e jovens, ainda que tal instrução ainda se dê, muitas vezes, em casa e em seu entorno.

1872-1922: Civilização e Progresso

Quebrou-se a tremenda algema,
Que o pulso do homem prendia,
E resolveu-se um problema,
Que tanto horror infundia.

Esta data gloriosa
Em letras de ouro grava:
-- Em nossa pátria formosa
Não nasce mais prole escrava.

Na terra da liberdade
Destruiu-se o jugo vil;
Onde impera a cristandade,
Não há mais raça servil.

(GUIMARÃES – *Hino à Lei de 28 de setembro de 1871*)

Não é sem razão, pois, que todas as grandes discussões que perpassam o Brasil no último quarto do século XIX — as quais, não por acaso, coincidem com a abolição da escravidão, a Proclamação da República e a tentativa de maior laicização das estruturas e políticas de Estado — incluem uma pauta sobre escolarização como uma das vias de acesso do país à **ordem** e ao **progresso** almejados.

O fim da Guerra do Paraguai e o aumento da pressão pela abolição demarcaram, logo no início da década de 1870, novos ares e novos cenários para o Império. No que diz respeito à pressão pela abolição, ainda que libelos como o de Joaquim Manuel de Macedo — *Vítimas algozes* — chamem a atenção da opinião pública ao defender que a escravidão é uma ameaça ao Império, à família e aos bons costumes e que, por isso, deveria ser cessada, a verdadeira força do movimento abolicionista vem mesmo da organização da população negra, mesmo a escravizada, e dos movimentos sociais em defesa da abolição.

Assim como em Joaquim Manuel de Macedo, também Bernardo Guimarães põe em circulação uma série de representações sobre o escravizado e sobre a escravidão que, como já vimos, situam-se como uma antítese do que seja uma sociedade “civilizada”. Em “A escrava Isaura”, Guimarães apresenta, por meio de seus personagens, verdadeiros projetos de integração dos escravizados à nação brasileira. No caso da obra citada, tal projeto é explicitado tendo como referência o jovem Álvaro, que estudou Filosofia e Direito. A respeito dele, comenta-se no romance:

Com tais ideias Álvaro não podia deixar de ser abolicionista exaltado, e não o era só em palavras. Constituindo em escravos uma não pequena porção da herança de seus pais, tratou logo de emancipá-los todos. Como porém Álvaro tinha um espírito nimamente filantrópico, conhecendo quanto era perigoso passar bruscamente do estado de absoluta submissão para o gozo da plena liberdade, organizou para os seus libertos em uma de suas fazendas uma espécie de colônia, cuja direção confiou a um probo e zeloso administrador. Desta medida podiam resultar grandes vantagens para os libertos, para a sociedade e para o próprio Álvaro. A fazenda lhes era dada para cultivar, a título de arrendamento, e eles sujeitavam-se a uma espécie de disciplina comum, não só preservando-se de entregar-se à ociosidade, ao vício e ao crime, como tinham segura subsistência e podiam adquirir um pecúlio, como também poderiam indenizar a Álvaro o sacrifício, que fizera com sua emancipação. (GUIMARÃES, 1875, p. 88-89)

Como se sabe, a opção de parte da elite senhorial brasileira não foi a incorporação da população pobre, branca ou negra, ao Império por meio da revisão da Lei de Terras ou do trabalho assalariado. A opção pelo imigrante estrangeiro, por parte das elites mais “progressistas” do Império, demarca o

ideário e as práticas racistas tanto das estruturas de Estado quanto da sociedade civil, que persistiram ao longo de nossa história.

Entretanto, não se pode ignorar que a realização do Censo de 1872, ano em que se celebrava os primeiros 50 anos (metade de um século) da Independência, e a publicação de seus resultados nos anos seguintes tiveram um impacto simbólico e, portanto, político-cultural importante sobre as formas como o próprio Brasil se concebia e se representava. O Brasil que os números do Censo revelavam estavam muito longe daquele país que as nossas elites brancas, a começar pelo próprio Imperador, pareciam querer mostrar. Entre os aspectos mais fortes desse autorretrato nem um pouco lisonjeiro, além da escravidão, estava o analfabetismo da imensa maioria da população.

Desses movimentos, resulta que, do ponto de vista das representações sociais e políticas, a presença ou a ausência da escola não mais poderia ser desconsiderada pelo Estado, pelas elites, pelas igrejas e, cada vez mais, pela população. Ainda que as “profissões imperiais” mais respeitadas fossem a dos médicos, dos engenheiros e dos advogados, no que se refere à presença junto à população e, sobretudo, nos gastos das Províncias, foi a profissão de professor(a) a de maior relevância já naquele cenário.

Do mesmo modo, ainda que estivesse ausente de quase todos os territórios e concentrada em alguns poucos centros urbanos, cada vez mais a escolarização era representada como pedra de toque do sistema político-cultural que se buscava erigir no país. Os debates em torno da Reforma Eleitoral e de sua aprovação, na década de 1880, mostravam o quanto a defesa da integração da população, pelo voto, na tomada de decisão do destino do país podia significar, ao mesmo tempo, a desclassificação dos não escolarizados como agentes político-culturais confiáveis e seu afastamento, por mais de um século, dos pleitos eleitorais (FARIA FILHO, 1999; FERRARO, 2013).

No debate, além dos sujeitos que secularmente vinham ocupando o “espaço público” — advogados, rúbulas, médicos e, sobretudo, religiosos dos mais diferentes matizes —, novos sujeitos coletivos passaram a atuar na defesa da expansão da educação. À presença dos oriundos das ordens religiosas e das Faculdades de Direito situadas no Brasil ou no exterior, que até dominavam as proposições parlamentares e de governo sobre a instrução pública, vêm somar (ou dividir), no espaço público, com grande força, a corporação médica. Entendendo o Brasil como um grande corpo doente, os médicos fizeram seus diagnósticos e prognósticos acerca do país, e a falta de instrução e a necessidade de sua expansão eram constantes nessas discussões.

Contudo, já no último quarto do século XIX, não foi possível negligenciar a força do movimento organizado pelos professores(as) em defesa da instrução pública. Por razões variadas,

cada vez mais mulheres abraçaram a profissão docente e, junto com seus colegas professores, mediante revistas, jornais e organizações das escolas, defenderam a necessidade de expansão da instrução pública, de formação e de melhores salários e condições de trabalho (LOURO, 1997; FARIA FILHO *et al.*, 2005).

Ainda que a defesa da expansão da instrução pública reunisse monarquistas e republicanos(as), sobretudo os(as) de corte mais liberal, foram os(as) republicanos(as) os(as) que melhor souberam captar o espírito daqueles tempos e capturar a bandeira da educação pública como apanágio próprio. Assim, tivemos discussões sobre as reformas de instrução propostas no Município da Corte no final da década de 1870, que deram, posteriormente, grande glória a Rui Barbosa como um grande “pedagogo brasileiro”, passando pelos debates sobre a Reforma Eleitoral, na década de 1880, até as primeiras reformas republicanas da instrução, já no início dos anos de 1890. Disso foi se construindo uma marcante representação de que a ordem e o progresso da nação estavam intimamente entrelaçados com o ideário republicano e com a expansão da instrução pública. Desse modo, constrói-se o imaginário de que não poderia haver ordem e progresso sem República, nem essa poderia existir sem uma forte presença da escola pública como educadora do trabalhador e do cidadão republicanos.

Mesmo que deva ser diluída no tempo e estudada em suas especificidades territoriais, a afirmação da escola como instituição social responsável não apenas pela educação das novas gerações, mas também como força produtora e propulsora de modos de classificação social, ganhou enorme força no Brasil na década de 1880, quando houve os debates sobre a Reforma Eleitoral. Foi naquele momento de “perigo”, para lembrar Benjamim (1985), que se esgrimiram as armas, ou seja, os argumentos políticos e culturais sobre a superioridade educativo-cultural da escola na formação política das novas gerações e como clivagem importante para classificação e participação políticas. A proibição do voto do analfabeto, que resultou da Reforma e que perdurou por mais de um século, é uma demonstração evidente dessa movimentação. Ainda que todos os contendores da batalha política que então se realizou, sobretudo os contrários à aprovação da medida, soubessem que a educação e a instrução ocorriam fundamentalmente fora dos ambientes escolares, o que estava em jogo, segundo Rui Barbosa — um fervoroso defensor da proibição —, não havia fundamentalmente a exclusão dos analfabetos, mas o incentivo para que eles buscassem a escola, para si e para seus filhos, a fim de que pudessem participar das eleições e, portanto, da democracia.

Contudo, cumpre notar que, nesse processo, vão-se, também, resignificando a escola e a própria instrução pública. Para muitos professores(as) situados(as) no ambiente cotidiano da sala de aula e em interação com seus pares por meio de reuniões, pela realização de conferências públicas e

pela circulação de impressão, e para uma significativa parcela dos intelectuais interessados(as) no tema da instrução pública, para que a escola cumprisse seus importantes desígnios na educação moral, intelectual e física das novas gerações, era preciso que fosse reinventada (CARVALHO, 1989).

A invenção, a apropriação e a aclimatação das “modernidades pedagógicas” que circulavam abundantemente mundo afora naquele momento diziam respeito especialmente à necessidade de incorporar, na forma escolar de educação das novas gerações, as mais recentes descobertas das ciências e das experiências pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem em ambientes escolares. A partir disso, a ideia de que a educação escola deveria suplantar ou corrigir e, de modo geral, substituir a educação familiar, quando se tratasse da população mais pobre, já era dada como certa, pelo menos nos círculos mais progressistas e defensores da obrigatoriedade escolar. No entanto, já não se falava mais de uma escola como aquelas de antigamente, em que a animais e passarinhos competiam, no barulho, com professores que pouco ou nada sabiam de seus ofícios, a não ser garantir a ordem por meio de boas e fortes palmatoadas, como mostrou Machado de Assis em seu “Conto de Escola”.

Dessa maneira, o movimento pedagógico do final do século XIX caminhou célere na defesa da incorporação dos avanços científicos nas políticas e nas práticas escolares por meio da revisão de seus métodos, conteúdos, tempos, espaços, entre outros aspectos. Conteúdos considerados cada vez mais científicos deveriam ser transmitidos a partir de métodos naturais, cientificamente embasados, e em espaços e tempos que respeitassem os limites e as potencialidades dos corpos e das mentes dos educandos. Estavam, assim, postas as condições para que o movimento de ensino (docente) respeitasse o movimento de aprendizagem (discente), desembocando na defesa da abolição dos castigos físicos das escolas brasileiras (ainda que isso, de fato, nunca tenha ocorrido em todas as escolas até o presente momento) (VALDEMARIN, 1998).

Nesse contexto, a defesa do método intuitivo, que sobrelevava a importância dos sentidos e previa a ação do sujeito em sua própria aprendizagem, articulou, de uma só vez, a necessidade de revisão dos materiais, dos tempos e dos espaços, bem como da própria ação docente, abrindo espaço para a produção de uma representação da profissão docente muito mais afeita ao universo do feminino (mais carinhoso, mais atento às necessidades das crianças, menos violento) do que ao masculino.

Não por acaso esses serão elementos marcantes no debate sobre a instrução no final do século XIX e no início do século seguinte, em todo o país. Ainda que esse “entusiasmo pela educação” tenha trazido resultados diferentes e desiguais nos Estados e, dentro destes, nos distintos territórios, dando prejuízo quase sempre às populações do meio rural, pobres, negras e periféricas das grandes cidades,

ele não deixou de gerar uma mudança extraordinária nas políticas, nos métodos, nos tempos, nos espaços e nos conteúdos escolares, nas décadas iniciais da República.

No final do século XIX e no início do XX, o advento dos grupos escolares reforçou a presença da escola na cena urbana, contribuindo também para a produção de uma distinção no interior da educação pública primária entre a escola situada nos centros das cidades — os grupos escolares — e aquelas situadas nas periferias e no meio rural — as escolas isoladas (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2015).

Como sabemos, o advento dos grupos escolares marca significativamente muito mais do que os processos de distinção educativa e cultural: eles sintetizam, por assim dizer, a formação escolar das novas gerações que, há pelos menos dois séculos, vinha sendo gestado no mundo ocidental. Por meio desses grupos, a moderna pedagogia pôde tomar corpo e suplantar, simbólica e praticamente, ao longo do século vindouro, as outras formas de educação das crianças e jovens, sejam estas representadas pela família, sejam pela igreja, sejam pelo mundo do trabalho.

Contemporâneos da afirmação da superioridade do poder do governo do Estado sobre o governo da casa em relação à educação das novas gerações, por meio de uma crescente imposição da obrigatoriedade escolar e do cerceamento do trabalho infantil, os grupos escolares trouxeram, para o interior dos sistemas públicos de ensino, a possibilidade de aplicação dos conhecimentos científicos que vinham sendo produzidos sobre as populações, notadamente a infantil, e sobre o mundo do trabalho. Em ambos os casos, tais instituições escolares significaram “reunir para dividir” e melhorar as formas de governo dos sujeitos escolares.

Reunidos nos mesmos espaços, as crianças e suas respectivas professoras eram divididas e avaliadas em turnos, em séries, em idades, em inteligências e em capacidades, em uma clara aplicação, no interior da escola, das “ciências do mundo do trabalho” e das ciências dos “corpos e das mentes”. Estas últimas vieram, sobretudo, dos avanços da Medicina Higienista e da Psicologia sobre o aparato escolar e sobre seus sujeitos. A divisão do trabalho escolar e dos alunos segundo escalas de inteligência é a outra face, operada pelos grupos escolares, da reunião dos sujeitos escolares em um mesmo espaço-tempo.

No entanto, essa reunião não demorou a apresentar suas profundas contradições, e estas vieram não apenas pela produção e reprodução de distinções educativo-culturais no interior do conjunto das escolas, como já dito. As faces mais visíveis dessa contradição serão, sem dúvida, a invenção de uma nova forma de “desclassificação escolar”, a reprovação no final de cada série, o consequente aumento

da deserção escolar (entre os alunos) e a organização das professoras em defesa de seus interesses e direitos (entre o corpo docente).

Ao reuniras professoras para dividi-las e colocá-las sob uma mesma direção, as políticas educacionais que subsidiavam os grupos escolares criaram, também, condições para que as profissionais se encontrassem cotidianamente umas com as outras e descobrissem, ou produzissem, noções de destinos e direitos comuns — antes dificultadas pela distância entre as escolas — e certa noção, ainda que vaga, de autonomia no exercício da docência.

Diante disso, no final das primeiras décadas do século XX, era possível perceber claramente que o progresso, inclusive o escolar, não veio para todos, ao mesmo tempo que os movimentos sociais urbanos, com a ativa participação de professores(as), mostravam que a ordem que se pretendia era frágil e demandava, gradativamente, o uso da força policial no lugar da persuasão e da integração política representadas pela escola (SILVA, 2018; 2019; DE DECCA, 1984).

Assim, entre o arcaico e o moderno, o Jeca Tatu e o *sportman* cidadão, a máquina e o coivara, as ligas de higiene e o desastre da pandemia da gripe espanhola, “Os sertões” e os “Macunaíma” que já o habitavam, o Brasil caminhava para a comemoração do seu primeiro centenário da independência (ALMEIDA, 2019; LINHALES, 2009).

1922-1972: Do progresso à modernização na/pela educação

Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas. (ANDRADE, 1928)

A celebração do primeiro centenário da Independência, em 1922, quando o mundo estava recém-saído da Primeira Grande Guerra e da epidemia da gripe espanhola, foi um momento crucial para se repensar o Brasil, sua origem, sua história, sua população e suas instituições, entre elas a escola. Passadas pouco mais de três décadas de sua proclamação, pairava no ar e nos debates públicos, a certeza de que a República não dera certo. O pretendido progresso, buscado dentro da ordem republicana, construída para manter intactos os privilégios e os preconceitos advindos de uma sociedade escravista e desigual, mostrava paulatinamente sinais de esgotamento. A irrupção de movimentos de contestação e de lutas por direitos, ao lado daqueles que buscavam repercutir, no país, as novidades advindas da Revolução Russa, davam mostra disso.

Nessa conjuntura, a necessidade de enfrentamento das dificuldades de expandir a educação escolar para o conjunto da população e a precariedade das escolas existentes, bem como a sua

ineficiência em alfabetizar, eram assuntos amplamente discutidos. Além disso, no interior dos debates sobre o Brasil moderno que se queria, de uma vez por todas, inventar, o modernismo educacional tomou o nome de “escola nova”.

Ante uma população rústica, atrasada, mestiça, avessa ao trabalho metódico e à disciplina e amante da boemia e da arruaça, era preciso erigir uma escola baseada na ciência e na moderna pedagogia, para que, assim educado, o povo brasileiro, já branco, ordeiro, higiênico, apto para o voto consciente e trabalhador, contribuísse para a construção de uma nação moderna nos trópicos.

O diagnóstico dos anos de 1920 é muito claro: comparado com o resto do mundo, o Brasil era um país atrasado, e todos os indicadores de comparação, trazidos pela moderna ciência estatística, o que inclui os escolares, não deixavam dúvidas a esse respeito. Era preciso, pois, acelerar o tempo, dar rapidez à marcha das coisas, caso se quisesse sair da posição de retaguarda em que se encontrava o país. Nessas circunstâncias, no governo da população, nenhuma instituição foi tão imprescindível quanto a escola (FREITAS, 2005; MONARCHA, 2009).

Para fazer uma revolução dentro da ordem — “ façamos a revolução antes que o povo a faça”, dizia o Presidente mineiro Antônio Carlos —, a educação e a cultura eram os elementos centrais. Não por acaso, entre os movimentos de renovação educacional dos anos de 1920, que reverberaram nas décadas seguintes, ganharam proeminência os que buscavam aliar a defesa de uma pedagogia moderna e baseada nas ciências da educação a uma presença cada vez mais forte e singular do Estado, articulando um sistema educativo que, sem trazer profundos questionamentos à ordem social, fosse mais inclusivo e eficiente.

Dada a singular posição do Brasil em termos de acesso e permanência da população na escola, ao contrário dos países centrais de onde se originou, a escola nova representou a face mais visível da revolução na ordem e pela ordem escolar que se pretendia. Seus defensores articulavam a defesa de uma ordem escolar abrangente e inclusiva, que prezasse pelo emprego dos conhecimentos e metodologias advindos das ciências da educação, eficientes no ensino. Para isso, era preciso expandir as escolas, organizá-las sistematicamente e garantir-lhes certa unidade de propósito, ainda que respeitadas as diversidades regionais. Por outro lado, era necessário também voltar-se para o interior de cada escolar, ir ao âmago de seu coração, a sala de aula, e ordená-la segundo regras específicas, cientificamente estabelecidas e ditadas.

Assim, amalgamando perspectivas políticas, filosóficas e educacionais muito diversas, ganha corpo a defesa da escola como instituição que, dentro de sua especificidade, poderia contribuir de forma decisiva para a construção do Brasil moderno. É sob a égide desse pensamento que, ao longo

das décadas seguintes, mesmo que sob regimes de governos muito diferentes, vai se construir, em torno da escola e da escolarização da população, um enorme aparato de Estado que buscou, pela via da aceleração do tempo da formação dos sujeitos, contribuir para a modernização do país (CARVALHO, 1998; FREITAS, 2005).

Nada representou mais esse movimento de aceleração do tempo, dentro da ordem, do que as reformas educacionais dos anos de 1920 a 1940. Elas pretendiam, no plano regional e/ou nacional, conferir celeridade aos propósitos de formação de um “novo povo” para um “novo país”. O objetivo era que este nascesse de mãos dadas com o “velho Brasil” que se pretendia suplantar; era o preço que se devia pagar para a manutenção da “revolução dentro da ordem” que se queria realizar.

Se nos anos de 1920 e início da década seguinte houve várias reformas regionais e, mesmo com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1931, pouco se caminhou em termos de reformulações nacionais, na década de 1940, debaixo da égide de um Estado de Exceção que pôde exercer um poder discricionário a nível nacional, as Reformas Capanema buscaram, pela primeira vez, dar um feitiço nacional às políticas educacionais, sobrepondo-se às idiossincrasias regionais (MIGUEL; VIDAL; ARAÚJO, 2011).

No entanto, ao mesmo tempo que aumentavam a presença e importância da escola na educação e no governo do povo, crescia a luta entre os mais diversos sujeitos pela condução das políticas e dos processos educacionais escolares. Esse “terçar armas” no espaço público e nos bastidores do Estado é um capítulo fundamental para entendermos os rumos das políticas educacionais e as dificuldades tanto da expansão quanto da melhoria da escola ofertada pelo Estado à maior parte da população brasileira.

Uma escola que contribuísse para acelerar o tempo histórico brasileiro e para a modernização da sociedade brasileira precisava ser abrangente, ágil, estruturada cineticamente, com pessoal formado, mas também barata, para receber suporte financeiro das elites que dominavam o aparelho de Estado. Uma economia política da escolarização nacional que tomasse como foco a expansão da escola nos territórios possivelmente nos revelaria que, de fato, a escola participou da mesma empreitada que as demais instituições que expressam e concretizam os direitos das populações mais pobres do país: a ausência de recursos materiais e financeiros que sustentavam as elucubrações políticas e ideológicas das elites intelectuais e as lutas cotidianas das classes populares pela conquista da escola (PEIXOTO, 2003).

Após o Estado Novo, com o fim da 2ª Guerra Mundial, a verdadeira guerra cultural, política e ideológica que se travou no Brasil em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

Nacional (LDB) foi sinal de que a importância da escola estava na ordem do dia. Houve, nesse momento, profundos debates, com os católicos e os demais partidários da supremacia do poder privado discutindo sobre os desígnios das instituições e recursos públicos, mantendo-se na vanguarda do atraso educacional do país, enquanto os defensores da escola pública pugnavam pelo mesmo ideário dos anos de 1920, querendo uma escola mais unificada e eficiente. Assim, uma mudança substantiva vinha se operando no conjunto do pensamento social a respeito do lugar da escola nas sociedades contemporâneas, representada pela chamada “teoria do capital humano”.

Com a teoria do capital humano, há a captura das políticas educacionais pela teoria e pela linguagem econômicas, significando também, simbolicamente, a derrocada dos defensores do “progresso” individual e social pelos partidários da “modernização” do mundo social — nisso estava inserida a escola e sua subsunção aos fatores econômicos que governam a vida das sociedades e dos indivíduos. Deu-se início a um processo que, em poucas décadas, consolidou a formação do *homo economicus* como razão de ser da escola e pressuposto organizador das dinâmicas fundamentais da educação escolar, que gira em torno da conjunção entre espaço e tempo, sob a égide da eficiência.

Essa vitória do pensamento econômico sobre as demais formas de pensar e organizar o âmbito social das políticas públicas significou, nas décadas vindouras (e até hoje), uma redução drástica das finalidades atribuídas à escola pelas elites econômicas e tecnocráticas, que tomaram as rédeas de condução do Estado nacional e, portanto, das políticas sociais (RIBEIRO, 2000).

A aprovação da LDB, em 1961, já se fez com base na ideia de um novo tempo e, por isso mesmo, a lei se mostrou insuficiente para objetivar as expectativas de formação do “capital humano” pretendidas pelo capital nacional e internacional. Não por acaso, menos de uma década depois, ela foi substituída por legislações específicas sobre o ensino superior (1968) e sobre os ensinos primário e secundário (1971).

As reformas de 1968, que instituíram a “moderna” universidade, e a reforma de 1971, que instaurou a obrigatoriedade da formação para o trabalho nos ensinos de 1º e 2º graus, ao mesmo tempo que ampliaram a obrigatoriedade da escolarização para 8 anos, revelaram, uma vez mais, as facetas perversas da sociedade brasileira e uma atualização contínua dos modos de ampliação das desigualdades (CUNHA, 1977).

Para a estruturação das universidades — que se pretendia a uma pequena elite branca e de classe abastada —, lançou-se mão de carreiras, condições de trabalho, salário e formações mais pródigas e atrativas para seus profissionais; já para as escolas de 1º e 2º graus, que deveriam formar para o trabalho e serem terminais para os filhos e filhas da classe trabalhador, restaram ausência de carreiras,

falta de salários e condições de trabalho dignos, além da precarização da formação, seja pelo fechamento das escolas normais, seja pelo aligeiramento da formação das licenciaturas curtas, instituídas para acelerar a formação docente.

1972-2022: Da modernização à barbárie

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura. (BENJAMIN, 1940)

A atualização que veio a partir do aparato civil e militar — que tomou, à força, os poderes da República em 1964 — quanto à ambivalência imperial do que chamamos, hoje, de ensino superior e de educação básica, marcou a história destes dois níveis de ensino nas décadas finais do século XX. Tal marco esteve presente tanto na expansão da escolarização básica e na privatização do ensino superior, quanto na relação da população com a educação pública no país.

Ainda que a profissionalização compulsória não tenha sido levada a efeito em boa parte do país, ela indicava claramente os rumos que se pretendia dar às políticas educacionais dirigidas aos grupos subalternos: a redução paulatina do escopo formativo da escola, para adaptá-la, cada vez mais, aos interesses e objetivos do capital, justamente no momento em que ela mais se expandia. Sua expansão significou, também, a sua precarização, pois as políticas educacionais, como já foi dito, participaram, assim como as demais políticas sociais, da construção de uma sociedade cujo substrato era a produção e a reprodução ampla de desigualdades.

No caso do ensino superior, na construção de uma universidade pública de ensino e de pesquisa de excelência, para reproduzir e garantir as distinções políticas e sociais necessárias ao exercício dos poderes — políticos, intelectuais, epistêmicos, econômicos —, privilegiou-se uma clara política de privatização, destinando às classes mais baixas da pirâmide social oportunidades de formação superior muito aquém das oferecidas às elites mandatárias (CUNHA, 2007).

É evidente que isso não se fez sem contradições e contestações. Os movimentos de luta pela escola pública, cuja origem se pode estabelecer já no século XIX, também atualizaram suas pautas e repertórios de luta. Da expansão à qualificação da escola, os movimentos sociais, ancorados nas experiências anteriores e nos conhecimentos oriundos da pesquisa educacional, renovaram seus vocabulários e deram livre curso à invenção de novas formas de resistência e inovação no campo educacional.

No campo da luta social pela escola, mas também no conjunto das lutas sociais, culturais e políticas do Brasil, não há dúvidas de que um acontecimento bastante novo e auspicioso foi a

organização do “novo sindicalismo docente” no final dos anos de 1970. Este sindicalismo, com o aumento dos profissionais da educação (advindo da massificação da escola), estando a par de uma inteligência singular de suas lideranças, notadamente as femininas, na organização da luta por direitos, fez das professoras e dos professores atores centrais no espaço público brasileiro, não apenas no momento da redemocratização do país, mas também, e sobretudo, ao longo dos últimos 40 anos (NOGUEIRA; MIRANDA, 2011).

A Constituição Federal de 1988 resultou, de certa forma, da ação desse fundamental tripé que, nas décadas seguintes, ampliou o sentido do direito à educação: os movimentos sociais organizados, notadamente na área da educação; os(as) pesquisadores(as) e especialistas atuantes nas universidades e no aparelho do Estado; os(as) parlamentares que souberam traduzir tais pautas em leis, garantido os direitos. Foram esses atores que, mesmo em situação adversa, devido à ação dos empresários e de poderes executivos contrários aos interesses públicos, granjearam importantes vitórias no campo educacional.

Assim, a modernização que se pretendia instituir no campo da escola — exacerbada e subalternizada, às vezes por um crescente neoliberalismo —, tendo como escopo a redução das oportunidades de formação escolar para as novas gerações trabalhadoras, foi contraposta a uma defesa do alargamento do direito à educação e a uma proposta de reinvenção da própria escola. Cada vez mais, o espaço escolar pretendido pelo capital foi sendo contraposto à perspectiva cidadã, plural e de qualidade, socialmente referenciada, a qual deveria acolher e valorizar o conjunto de diversidades e dialogar com os distintos territórios.

Embora essa generosa proposta de escola tenha sofrido, não poucas vezes, derrotas significativas, é preciso observar que, sobretudo nos anos iniciais do século XXI, as políticas de Estado incorporaram boa parte dessa pauta e fizeram, por meio dela, novas formas de governo para a população infanto-juvenil por meio da escola, da educação infantil ao ensino superior.

Das políticas de financiamento, passando pelas políticas específicas relacionadas aos livros didáticos, à formação de professoras, à educação indígena, quilombola e da terra, ao reconhecimento e à valorização das diversidades, ao combate ao racismo e à homofobia, bem como ao reconhecimento das diversas infâncias, adolescências e juventudes do mundo, tudo na escola foi, de certo modo, tocado pelos ares da renovação política, cultural e pedagógica trazida pelos movimentos sociais e pelas pesquisas educacionais.

Foram esses movimentos que forçaram e alavancaram uma profunda mudança no ensino superior público, que passou a ser ofertado também pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia. Houve, nesse sentido, uma singular expansão do sistema, assim como uma abertura, por meio das políticas de ação afirmativa, a novas diversidades. Com a inclusão de mais negros e mais indígenas, o ensino superior público avançou para além dos limites que lhe foram impostos, historicamente, pelas forças da ordem.

É preciso reconhecer, no entanto, que os ares auspiciosos que tomaram conta da educação brasileira no início do século XXI, apesar dos benfazejos em várias dimensões, como já foi assinalado, deixaram praticamente intocados elementos estruturais e seculares do sistema educacional brasileiro, sem os quais é praticamente impossível fazer uma escola de qualidade socialmente referenciada para todos. A sociedade brasileira, tendo o Estado como um de seus principais agentes públicos, não obteve êxito em resolver a precariedade das instalações escolares, a pequena carga horária diária de permanência na escola e pouco avançou no reconhecimento e na valorização dos(as) professores(as) da educação básica.

Parte significativa das escolas permanece, ainda no início da terceira década do século XXI, sem bibliotecas, sem *internet*, sem laboratórios, sem quadras esportivas, sem salubridade adequada, sem espaços de convívios para alunos(as) e professores(as). Do mesmo modo, o tempo escolar médio diário, que é de 4h, é o mesmo do final do século XIX, apesar do fenomenal crescimento do currículo e das funções sociais, culturais, cognitivas e políticas da escola.

No que se refere aos(às) professores(as), é possível perceber que boa parte dos municípios brasileiros não tem carreira docente organizada, que no Brasil se paga um dos piores salários do mundo aos(às) professores(as) da educação básica que atuam na escola pública e que inexistem programas adequados de reconhecimento e de valorização dos profissionais da educação. Não por acaso, em um país em que a profissão docente é fundamental e boa para as “filhas dos outros”, assistimos a uma esquiva da carreira docente por parte das novas gerações (ESQUINSANI, R.; ESQUINSANI, V., 2018).

É justamente nessa “brecha” deixada pela desvalorização docente que atuam os empresários da educação, com seus discursos salvacionistas, ancorados na eficiência da gestão privada e no uso intenso das tecnologias. Esta é, sem dúvida, umas das novas formas de disputas pela escola e de submissão da educação pública às finalidades privadas que estão em curso nesse momento.

Sob o governo Bolsonaro, tudo o que denotava avanço tende a ruir, e a exacerbação da modernização e do neoliberalismo deram lugar, como era de se esperar, à barbárie. Não bastassem as políticas de destruição do Estado e, portanto, das políticas educacionais em curso, Bolsonaro e seus aliados souberam, como ninguém, aprofundar os impactos da pandemia iniciada em 2020 e dela

retirar os mais nefastos resultados: as mortes, sem razão, de mais de meio milhão de pessoas, o aprofundamento da pobreza e das desigualdades e os níveis inimagináveis de corrupção.

Nesse processo, em que tudo o que o bolsonarismo toca tem sentido de morte, inclusive a democracia e a política, talvez um dos únicos avanços da sociedade civil brasileira seja a redescoberta do parlamento.

No conjunto dos poderes representativos da República, o Brasil tem uma tradição de centralização do poder e, conseqüentemente, de atenção pública ao Executivo. Nesse contexto de hipertrofia do poder Executivo, o Legislativo, de modo geral, foi relegado a segundo plano, ainda que sempre tenha tentado se autorrepresentar como a “casa do povo”. Em nossa experiência republicana, não foram poucas as vezes em que, em regimes democráticos ou de exceção, o Executivo assumiu para si o próprio poder de legislar sobre “todas as coisas”, restando ao Legislativo um poder decorativo ou a chancela de seus atos.

Em razão dessa concentração de poderes e recursos, os investimentos dos mais diversos movimentos organizados pela população em defesa do Estado brasileiro e os estudos sobre seu funcionamento se voltaram para o diálogo com o Poder Executivo. Nesse cenário, não é sem razão que tenha havido, em boa parte de nossa história ao longo do século XX e do início do XXI, pouca atenção ao funcionamento do Legislativo e aos seus rituais e regras de autorregulação, de autorreprodução e de garantia da ordem política, social e econômica em relação à exclusão e à produção de desigualdades.

Contudo, essa tradição não pode nos cegar para o fato de que, sobretudo nos períodos de exceção ou em que, como agora, a prática democrática se vê ameaçada e o Executivo assume uma posição francamente contrária aos interesses da população pobre e excluída, sempre foram os espaços legislativos, federal e estadual, os mais poderosos. Por meio deles, expressavam-se, mesmo que de forma minoritária e vigiada, o Estado Democrático de Direito, a defesa da vida e a proposição de políticas que visassem à garantia de direitos à maioria da população.

Nessa perspectiva, não é gratuito que, principalmente a partir do Golpe de 2016, os movimentos sociais e coletivos democráticos tenham se voltado para o Legislativo como forma de enfrentamento às práticas e políticas antidemocráticas e violentas estabelecidas pelo Executivo e por vários estados da República. Isso tem significado, na recente política brasileira, não apenas uma redescoberta da função e da importância do Legislativo, mas também um aprendizado de suas regras e rituais.

O entendimento da forma de funcionamento das Casas Legislativas tem sido importante para que, ainda que em situação muito desigual nas relações de poder no interior dos legislativos, contando

com a ajuda de parlamentares articulados aos interesses da maioria da população, tenhamos conquistado importantes vitórias contra executivos autoritários, corruptos e corruptores, o que inclui vereadores, deputados e senadores.

Vitórias como a aprovação do “novo Fundeb”, contra o governo Bolsonaro e seus aliados no Congresso, e o veto do governador Zema ao cumprimento da Constituição Estadual e da Lei do Piso do Magistério, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, não são as únicas, mas são simbólicas dessa redescoberta do poder e da importância dos parlamentos.

Não se trata, evidentemente, de fazer vista grossa à composição absolutamente pouco representativa de nossos legislativos e à vinculação aos poderes econômicos e religiosos mais nefastos. Pelo contrário, quanto mais conhecemos, mais podemos expor as mazelas dos poderes da República e de seus escusos interesses. Ainda, quanto mais conhecemos, mais podemos interferir nos seus funcionamentos e cobrar que se moldem aos interesses da maioria da população que os mantém e que são o sentido último de sua existência.

Considerações finais

No decorrer dos últimos 200 anos, construímos o Brasil que temos hoje, inclusive com o percurso da escolarização. Tornamos este um país escolarizado: passamos de alguns poucos milhares de alunos do momento da Independência para várias dezenas de milhões no início do século XXI. Do mesmo modo, as referências escolares de classificações epistemológicas, culturais, políticas e sociais passaram a condicionar os modos de representar e agir no mundo.

Para isso, foi necessária a construção de uma ampla e complexa estrutura de Estado para fazer frente aos desafios da escolarização, estrutura esta que, como já dissemos, participou ativamente da própria construção do Estado nacional, em uma de suas faces mais visíveis e acessíveis à população: a escola pública. Essa estrutura pública, aliada à sua congênere, a escola privada, mobilizou e mobiliza contingentes gigantescos de profissionais e famílias, afetando contidamente a vida em conjunto da sociedade. O exercício da função de guarda por parte escola, articulado com as funções de ensino-aprendizagem, é um capítulo fundamental da história da sociedade brasileira e das sociedades ocidentais como um todo, conforme foi potencialmente demonstrado ao logo da epidemia da Covid-19.

Por outro lado, da mesma forma que aparece em outros setores, não é exagero se referir a um “complexo econômico da educação”, complexo este que envolve não apenas a movimentação de uma

expressiva parcela do orçamento nacional, mas que também afeta diretamente toda a cadeia produtiva do livro, do papel, do vestuário, da alimentação e dos demais materiais escolares.

Nessa complexa rede de instituições espalhadas por todos os territórios, a presença das mulheres é marcante, não apenas como alunas, mas também como profissionais da educação. O predomínio feminino no campo educacional, da educação infantil à pós-graduação, resulta de investimentos os mais diversos, notadamente os das próprias mulheres, na educação escolar. Isso significou uma das mais marcantes transformações sociais pelas quais passamos no transcurso do século XX. Também não é exagero mencionar que a escolarização das mulheres impactou altamente o mundo social e é definidora de vários arranjos sociais contemporâneos — das relações de gênero e às familiares, passando pela estrutura político-econômica do país.

Guardadas as devidas proporções e diferenças, o mesmo se pode dizer da presença da população negra no universo da escola. De uma presença tímida e, às vezes, negada, do início do século XIX, tal população conquistou a escola ao longo dos séculos XX e XXI, ainda que, não poucas vezes, a escola conquistada não seja a mesma que era, sendo frequentada pelas elites brancas e abastadas do país. Não obstante, a luta dos movimentos negros pela escola, a sua articulação com a pesquisa educacional e a objetivação das conquistas nas formalidades da lei e de estruturas de Estado foram, e são, sem dúvidas, um fenômeno de grande impacto político, cultural, social e econômico. Está na raiz da atualização das formas mais perversas de violência e de aumento das desigualdades raciais estabelecidas nas e pelas atuais políticas públicas no Brasil.

Ampliaram-se e complexificaram-se as estruturas públicas de educação, aumentando-se as diversidades sociais, culturais, raciais e de gênero no interior da escola. Então, montou-se um complexo econômico necessário ao atendimento das necessidades da escolarização em massa. Junto a isso, houve, também, um aumento expressivo das necessidades de formação e de conhecimentos para gerir e atuar nesse complexo sistema de ensino-aprendizagem, bem como para o entendimento do conjunto de fatores que concorrem para o êxito ou para o fracasso da escolarização. Atualmente, por meio da realização de pesquisas e da reflexão sobre as experiências escolares, sabemos bem sobre todos esses fatores, ainda que os atores que elaboram e aprovam as políticas públicas no âmbito das estruturas de Estado insistam, muitas vezes, em desconsiderar tais conhecimentos.

Nessa perspectiva, nas eleições de 2018, a ascensão de um Presidente da República reconhecidamente negacionista, misógino, racista, homofóbico e defensor explícito do fim da política e de sua substituição pura e simples pela violência serve de alerta, uma vez que a escola pública não apenas tem um poder muito limitado na formação de pessoas politicamente ativas, generosas e

defensoras de uma sociedade democrática e mais igualitária, mas também tem a sua própria existência ameaçada. Isso nos faz perceber, mais uma vez, que é preciso lembrar: nenhuma conquista, ou derrota, está garantida de uma vez por todas; é no exercício cotidiano de sua própria construção que a história se realiza.

Referências

ALMEIDA, C. B. Do falso luxo à miséria geral: cidades (in)visíveis. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 30, p. 30-49, 2019.

ANDRADE, M. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas: Ed. Alínea, 2008.

BARRETO, R. A. D. N.; ARAÚJO, M. M. (orgs.). **Educação de Mulheres ao Longo dos Séculos XIX e XX**. Campo Grande: Editora Oeste, 2022.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da UEP, 1996.

BRASIL. **Lei de 25 de março de 1984**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

CARVALHO, M. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DE DECCA, E. **1930**: o silêncio dos vencidos. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ESQUINSANI, R. S. S.; ESQUINSANI, V. A. O ‘apagão’ docente: licenciaturas em foco. **Contrapontos** [on-line], Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 258-269, 2018.

FARIA FILHO, L. M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: Ed. UPF, 1999.

FARIA FILHO, L. M.; CHAMON, C. S.; INACIO, M. S. Instruir sem incluir. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Brasília, DF, v. 1, p. 45-50, 2015.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918). 2. ed. Uberlândia: Ed. UFU, 2015.

FARIA FILHO, L. M. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. *In*: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999.

FARIA FILHO, L. M. *et al.* A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. *In*: PEIXOTO, A. M. C; PASSO, M. (orgs.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERRARO, A. R. Educação, classe, gênero e voto no Brasil imperial: Lei Saraiva – 1881. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 181-206, out./dez. 2013.

FONSECA, M. V. **População negra e educação**: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GAZOLA, K. C. P. *et al.* (orgs.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: Caravana Editorial, 2022.

GONDRA, J.; LIMEIRA, A.; CLEMENTE, E. (orgs.). **Independência e instrução no Brasil**: História, memória e formação (1822-1972). Rio de Janeiro: EDUER, 2022.

GONDRA, J.; SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, B. **A escrava Isaura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1875.

LINHALES, M. A. **A escola e o esporte**: uma história de práticas culturais. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, M. (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (orgs.). **Reformas educacionais**: As manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946). Campinas; Uberlândia: Autores Associados; EDUFU, 2011.

MONARCHA, C. **Brasil Arcaico Escola Nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. (orgs.). **Miguel Gonzáles Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PEIXOTO, A. M. C. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

POMBO, S. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. **Pensar a Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2018.

RIBEIRO, R. J. **A Sociedade Contra o Social**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, M. G. A “força educativa” das associações docentes: conferências e assembleias como espaço de formação no Rio de Janeiro (1919-1937). **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 7, n. 3, 201-216, 2019.

SILVA, M. G. “**Operários do pensamento**”: trajetórias, sociabilidades e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro (1900-1937). 304 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D. *et al.* (orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 05/05/2022
Aprovado em: 07/06/2022