

A história da escola pública no Brasil*

Dermeval Saviani

Coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos
e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
(HISTEDBR) e Pesquisador I-A do CNPq.

1. Introdução: conceito de escola pública

A grosso modo, podemos identificar pelo menos três acepções distintas em que pode ser utilizada a expressão “escola pública”. Na primeira acepção a escola pública é identificada como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino ministrado por preceptores privados. Essa noção de escola pública pode ser encontrada até o final do século XVIII. A segunda acepção corresponde à escola pública como escola de massa, destinada à educação de toda a população. É com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de se organizar os sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar. Finalmente, temos o entendimento da escola pública como estatal. Nesse caso trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. É este último significado que prevalece atualmente.

* Conferência de abertura da *Jornada do HISTEDBR* sobre o tema *História da Escola Pública no Brasil*. Salvador, 9-12 de julho de 2002.

2. Um quadro geral

LUZURIAGA (1959), em sua ~~História da Educação Pública~~, situa as origens da instrução pública nos séculos XVI e XVII quando teria havido aquilo que ele chama de “educação pública religiosa”. Com efeito, nessa época de modo especial os representantes da Reforma Protestante conclamavam os governantes a disseminarem a instrução elementar através da abertura de escolas. Já o século XVIII é caracterizado pelo surgimento da “educação pública estatal” quando, sob o influxo do Iluminismo, se trava um combate contra as idéias religiosas, fazendo prevalecer uma visão laica de mundo. Esse século culmina com a Revolução Francesa quando se difunde a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, firmando-se com clareza o dever do Estado em matéria de educação.

Segundo o mesmo autor, o século XIX será o século da “educação pública nacional”. Efetivamente, é nesse século que se constituem (ou se consolidam) os Estados Nacionais que vão se colocar o problema da organização dos respectivos sistemas nacionais de educação, o que começa a se efetivar no final do mencionado século. Finalmente, Luzuriaga considera que o século XX corresponde ao advento da “educação pública democrática”. É, com efeito, neste século que se busca democratizar a educação, seja quantitativamente através da universalização e prolongamento da escola fundamental, seja qualitativamente através da difusão dos movimentos de renovação pedagógica.

3. As origens da escola pública no Brasil: os jesuítas e a educação pública religiosa

As relações entre Estado e Educação no Brasil remontam às origens de nossa colonização. Quando os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, eles cumpriam mandato do Rei de Portugal, D. João III, que formulara,

nos “Regimentos”, aquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional. A partir daí foi elaborado o plano de ensino de Nóbrega dirigido tanto aos filhos dos indígenas como aos filhos dos colonos portugueses. Tal plano foi logo suplantado pelo plano geral dos jesuítas, a “Ratio Studiorum”, 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. O ensino jesuíta então implantado, já que contava com incentivo e subsídio da coroa portuguesa, constitui a nossa versão da “educação pública religiosa”. Os jesuítas dominaram a educação brasileira até a metade do século XVIII quando, em 1759, foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I.

4. Pombal: esboço de uma “educação pública estatal”

As “reformas pombalinas da instrução pública” se inserem no quadro das reformas modernizadoras levadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal “à altura do século”, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo.

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se, posteriormente, as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído em 1772 o “subsídio literário”.

As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução surgindo, assim, a nossa versão, da “educação pública estatal”.

Entretanto, essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas;

a insuficiência de recursos dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias”; o retrocesso conhecido como “Viradeira de Dona Maria I” que sobreveio a Portugal após a morte de D. José I em 1777; e, principalmente, o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que, através do ensino, se difundissem na Colônia idéias emancipacionistas. Com efeito, a circulação das idéias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das idéias liberais européias em países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando à autonomia política desses países.

5. Surge o Estado nacional: e a educação pública?

Com a independência política proclamada em 1822 o Brasil se constitui como um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de “Império do Brasil”.

A oportunidade de configurar institucionalmente o novo país, criada com a instalação da Assembléia Constituinte de 1823, é abortada pelo golpe de Estado de 12 de novembro do mesmo ano através do qual D. Pedro I fechou a Constituinte, outorgando, em 1824, a Constituição do Império. Além disso, ainda em 1823, a lei de 20 de outubro declarava 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, retoma-se a discussão do problema nacional da instrução pública surgindo várias propostas, entre elas o projeto de Januário da Cunha Barbosa, inspirado em Condorcet, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus: o primeiro, denominado “Pedagogias”, abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os “Liceus”, se voltaria para a formação profissional compreendendo

os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio; o terceiro, denominado “Ginásios”, compreenderia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de “todo gênero de erudição”; finalmente, o quarto grau, isto é, as “Academias” se destinaria ao ensino das “ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disso o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista”, como reza o artigo 5º do projeto (Annaes do Parlamento Brasileiro: Camara dos Deputados, 1826, tomo II, sessão de 16 de junho de 1826, pp.150-160, apud XAVIER, 1990, p.39). Na seqüência, o projeto detalhava as finalidades e o conteúdo da cada grau de ensino.

Essa proposta nem chegou a entrar em discussão. Em lugar de idéias mais ambiciosas, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”. A lei estabelecia, ainda, que nessas escolas os professores ensinariam “a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos”.

A referida lei, se tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central se desobrigou de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais. Conforme o testemunho de José Ricardo Pires de Almeida, as Assembléias Provinciais procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas, votando “uma multidão de leis incoerentes” sobre instrução pública (ALMEIDA, 1989, p. 64), afastando-se,

portanto, da idéia de sistema, entendido este como “a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”(SAVIANI, 1996, p. 80).

A idéia de um sistema público de ensino, em âmbito nacional, virá a ser retomada a partir do Regulamento de 1854, decorrente da “Reforma Couto Ferraz”. Esse Regulamento, baixado em 17 de fevereiro de 1854 pelo Ministro do Império Luiz Pereira do Couto Ferraz, estabelecia em seu artigo 64 a obrigatoriedade do ensino, determinando uma multa de 20.000 a 100.000 réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais de sete anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência, à vista de verificação feita a cada seis meses. Considerando a vigência do Ato Adicional, esse Regulamento vigorava para o Município da Capital do Império. Entretanto, ele atribuía ao Inspetor Geral a tarefa de “coordenar, de cotejar os quadros e as informações que os presidentes das províncias enviam cada ano ao governo central e de fazer sobre isto um relatório detalhado dos progressos realizados em cada província, comparando-os com o município da capital” (ALMEIDA, op. cit., p. 90). Fica, pois, evidente a idéia de considerar a organização da instrução pública do Rio de Janeiro, capital da Império, como um modelo para as províncias, delineando-se, a partir daí, um sistema nacional de ensino. Mas o Regulamento de 1854 teve efeitos muito limitados, tendo o Barão de Mamoré, em 1886, considerado que “o programa nele estabelecido nunca fora cumprido” (PAIVA, op.cit., p. 71).

Em 1856 Abílio César Borges, o futuro Barão de Macahubas, na condição de Diretor Geral dos Estudos da Província da Bahia, registrou em longo relatório sua rejeição ao caráter provincial da instrução pública, defendendo a idéia de que “só um sistema geral de Instrução Pública, sabiamente formulado e estabelecido, poderá, permita-me a expressão, nacionalizar a Nação Brasileira” (Relatório de 1856, p.11, apud ALVES, 1942, p. 25). E em 1875, em discurso dirigido ao Ministro do Império, João Alfredo Correia de Oliveira,

conclamou-o a criar o Ministério da Instrução, afirmando que “a instrução pública deste vasto Império reclama já, e merece assás uma pasta especial” (IBIDEM, p. 34). Assinalava, assim, a necessidade de uma organização específica de âmbito nacional como instância articuladora e coordenadora das atividades de ensino em todo o país, tratando-o, pois, como um verdadeiro sistema nacional.

Os debates sobre a importância da educação e a necessidade de sua organização em âmbito nacional se intensificam nas duas últimas décadas do Império. Pode-se dizer que a idéia de sistema nacional de ensino se faz presente nos projetos de reforma apresentados desde o final da década de 60 assim como nos textos preparados para o Congresso de Instrução que deveria ser realizado em 1883, mas que, por falta de verbas (o Senado negou a concessão dos recursos) não se realizou. A obra de Liberato Barroso, *A Instrução Pública no Brasil*, publicada em 1867, situa-se no marco inicial desse movimento. Nessa obra o autor defende, além da obrigatoriedade escolar, a educação como elemento de conservação do *status quo* e fator da integridade nacional, posicionando-se ao mesmo tempo contra os liberais e os católicos retrógrados (BARROSO, 1867, pp.10-13).

Na direção da ampla reorganização do ensino vão surgir as propostas de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871 e, fechando a década de 70, a Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 1879, a qual ensejou o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, desde o jardim de infância ao ensino superior (MACHADO, 1999, pp. 99-150). Também de 1882 é o projeto de Almeida Oliveira para quem a questão do ensino deveria ser considerada a primeira entre as primeiras. Um outro projeto que, a exemplo dos de Rui Barbosa e Almeida Oliveira, não teve andamento, foi o do Barão de Mamoré apresentado em 1886.

6. República: e a educação nacional?

A proclamação da República em 1889 significou efetivamente, ao menos no plano institucional, uma vitória das idéias laicas. Decretou-se a separação entre Igreja e Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas.

Entretanto, a educação popular não se tornou, ainda, um problema do Estado Nacional. Dado que no Império, que era um 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.

No âmbito dos Estados a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação no início do regime republicano foi aquela que se deu no Estado de São Paulo. Ali se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. Ora, a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares, procurou preencher os dois requisitos apontados. Tratava-se de uma reforma geral que

instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os Inspectores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior (REIS FILHO, 1995, pp. 90-202).

Mas a reforma paulista também não chegou a se consolidar. Em 1/8/1896 o cargo de diretor geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral são suprimidos pela Lei n. 430. E um ano depois, em 26 de agosto de 1897, a Lei n. 520 extingue o Conselho Superior de Instrução Pública e as inspetorias distritais, ficando a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, auxiliado por dez inspetores escolares. Assim, “volta-se à prática, anterior à reforma, de em cada município a fiscalização das escolas estaduais ser exercida por delegados ou representantes das municipalidades”(IBIDEM, p. 128).

Essa involução na reforma do ensino paulista coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da *política dos governadores*. Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos 20 para se retomar as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. Nesse contexto formulam-se, 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 idéias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões.

7. A educação como problema nacional: e a educação democrática?

Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Na seqüência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; 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; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário.

A Constituição Federal de 1946, ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

Entretanto, passados treze anos, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa. Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da res-

ponsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação.

A limitação que acaba de ser apontada não é revertida com a política educacional de que é expressão a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que “fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”. Ao justificar a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo ao slogan “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”. Com esse slogan o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas. Para corrigir essa distorção converteu-se a formação profissional em regra geral do ensino de segundo grau devendo, pois, ser seguida por todos indistintamente.

No entanto, a referida lei introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho. Em outros termos, admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário; ainda assim, também nesses casos o aluno deveria receber algum preparo profissional para daí passar diretamente ao

mercado de trabalho. Com isso a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos no próprio texto da lei, apenas convertendo o slogan anterior neste outro: “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros”.

Observe-se, finalmente, que o referido dualismo se faz presente também na política educacional atual não apenas quando, na reforma do ensino médio, se separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral e quando se advoga no ensino superior os centros de excelência destinados a ministrar às elites um ensino de qualidade articulado com a pesquisa em contraste com as instituições que ofereceriam ensino sem pesquisa. Esse dualismo se manifesta também no ensino fundamental ao se propor para a rede pública um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo da promoção automática, e conduzido por professores formados em cursos de curta duração organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente. Esta última alternativa ficará reservada às escolas destinadas às elites que certamente continuarão a recrutar os seus professores dentre aqueles formados nos cursos de licenciatura longa, preferentemente oriundos dos centros de excelência constituídos pelas universidades públicas que preservarão a exigência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, se caracteriza pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental associados a apelos à sociedade de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento

pedagógico das escolas. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Há, pois, um estímulo à descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, mas uma centralização do controle dos seus resultados.

Ora, as características acima enunciadas permitem perceber que a política educacional que está sendo implementada acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais aprofundando o dualismo antes referido.

Aliás, cabe observar que a orientação em pauta se inspira naquilo que poderíamos chamar de “modelo americano”. Esse modelo, diferentemente daquele que predominou nos países europeus, considera como função principal do ensino fundamental, a socialização das crianças ao passo que o modelo europeu enfatizava a função de formação intelectual, o que implica a garantia de uma base comum, mais ou menos homogênea, a partir da qual todos os cidadãos podem participar, em condições de igualdade, da vida da sociedade a que pertencem. Visando, pois, criar esse patamar comum centrado no domínio dos elementos fundamentais da cultura letrada de base científica, os principais países organizaram os sistemas nacionais de ensino como instrumento para universalizar a escola básica (o ensino elementar) e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo.

Em contrapartida, nos Estados Unidos, a precedência da função de socialização das crianças atribuída à escola básica levou a vincular as escolas às comunidades próximas, isto é, aos municípios, dispensando-se um sistema nacional e privilegiando-se, na avaliação da aprendizagem das crianças, sua capacidade de relacionamento e interação com as demais crianças, ao passo que, no modelo europeu, a avaliação implicava um sistema de exames destinado a aferir o grau

de apreensão dos conhecimentos elementares que caracterizam uma formação intelectual correspondente ao domínio da cultura moderna, entendida como necessária a toda a população e, por isso, sendo objeto de um ensino comum a todos.

Do ponto de vista do processo, o modelo americano levou a uma maior diferenciação de iniciativas assim como à maior diversificação das formas de gestão, enquanto o modelo europeu conduziu a uma maior centralização das iniciativas e a uma forma de gestão relativamente unificada cuja responsabilidade primordial se localizava no Estado nacional.

Do ponto de vista dos resultados se verifica que o modelo europeu foi capaz de garantir razoável coesão, assegurando um patamar comum que permitiu homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social. Já o modelo americano resultou bem mais desigual, apresentando diversas distorções que têm sido objeto de alerta das próprias autoridades políticas e educacionais do país e que volta e meia são divulgadas através da imprensa.

Com efeito, de vez em quando nos deparamos com notícias em jornais ou revistas dando conta de que nos Estados Unidos é comum ocorrer que um significativo número de jovens cheguem a concluir o ensino médio e até mesmo a ingressar na universidade sendo praticamente analfabetos (os denominados analfabetos funcionais). Ora, essa é uma situação inteiramente estranha aos países europeus. Em verdade, nunca encontramos notícias semelhantes a respeito da Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Holanda, Suécia, Dinamarca, Noruega, França, Itália, Espanha, Portugal, em suma, dos países europeus de modo geral. Sem dúvida isso tem a ver com a diferença de modelos que presidiu a organização do ensino em um e em outro caso.

As observações feitas acima nos permitem aquilatar a gravidade da situação em que nos encontramos. Na verdade, considerando que nós sequer chegamos a universalizar a escola

elementar, a adoção do modelo americano potencializa enormemente as conseqüências negativas detectadas nos Estados Unidos, contribuindo para aprofundar ainda mais a extrema desigualdade que é a triste marca de nossa tradição histórica. Vê-se assim que, se na Europa a influência do modelo americano pode ser até benéfica, pois poderá contribuir para flexibilizar a forma de um sistema já consolidado, no caso do Brasil, onde não se conseguiu ainda implantar um sistema de ensino abrangente em âmbito nacional, a referida influência resulta deletéria, distanciando-nos ainda mais da meta de garantir a todas as nossas crianças a desejada igualdade de acesso aos bens culturais.

Em conseqüência, o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional.

À vista da situação descrita, transpomos o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática.

8. A pesquisa sobre a história da escola pública no Brasil

Apresentei, em largos traços, a trajetória da questão da escola pública no Brasil. Entretanto, para se compreender esse fenômeno de modo consistente, apreendendo-se suas múltiplas particularidades e o modo como se articulam formando uma totalidade dinâmica e contraditória, é mister desenvolver uma investigação sistemática que permita, progressivamente, a reconstrução, no plano do conhecimento, das características que se manifestam no desenvolvimento histórico desse objeto: a escola pública brasileira.

Como, entretanto, dar conta do “brasileiro” dessa escola pública? Em minha exposição indiquei, citando de passagem Luzuriaga, o caráter tendencialmente universal do fenômeno da escola pública e sublinhei alguns traços de sua trajetória nacional,

isto é, tomado o país em sua generalidade mais ou menos abstrata. Faz-se necessário, porém, por meio da investigação, dar conta do movimento concreto do objeto analisado e isso implica examinar as múltiplas determinações que se expressaram em ritmos e modalidades diversas nas diferentes regiões do país. E talvez nenhum grupo de pesquisa no Brasil hoje reúna condições tão favoráveis para realizar essa tarefa como o HISTEDBR. Com efeito, sendo um grupo nacional que conta com grupos de trabalho em diversos Estados do país, na medida em que esses diversos GTs se integrem neste projeto de pesquisa, será possível ir recompondo as diferentes trajetórias da escola pública, de modo a se chegar a uma imagem a mais aproximada possível da história da escola pública brasileira.

Trata-se, se, pois, do projeto “Reconstrução histórica da escola pública no Brasil”. Sim. Reconstrução, porque não se trata de sua construção. A construção histórica da escola pública brasileira foi e está se dando na prática social, no trabalho educativo concreto atravessado pelo conflito de interesses que marca uma sociedade de base capitalista como é a sociedade brasileira dos últimos séculos. Trata-se, assim, de reconstruir essa história, isto é, de apoderar-se dela no plano do pensamento, convertendo-a, por esse caminho, em conhecimento que, por sua vez, se constituirá em elemento dinamizador da prática histórica de construção da escola pública, dando-lhe uma nova qualidade. É esse projeto que o HISTEDBR está se propondo a formular e que motivou a organização da presente Jornada. Esperamos, pois, que ao longo desses três dias, com os subsídios trazidos por todos os participantes, possamos delinear as linhas básicas do referido projeto de modo a poder colocá-lo em funcionamento a partir do próximo ano.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J.R.P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília/São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.
- ALVES, I. *Vida e obra do barão de Macahubas*. São Paulo: Nacional, 1942.
- BARROSO, J.L. *A instrução Pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1867.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.
- MACHADO, M.C.G. *O projeto de Rui Barbosa: O papel da educação na modernização da sociedade*. 1999. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas.
- PAIVA, V.P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. Campinas: A. Associados, 1995.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas. In: FARIA FILHO, L.M.(Org.). *Pesquisa em história da educação*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.
- XAVIER, M.E.S.P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1990.

