

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto
Vínicio de Macedo Santos

Vivian Batista da Silva
Zaqueu Vieira Oliveira

ORGANIZADORES

São Paulo
2020



FEUSP
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

DOI: 10.11606/9786587047119

A ESCOLA PÚBLICA EM CRISE

*Inflexões, apagamentos
e desafios*

Carlota Boto | Vivian Batista da Silva
Vinício de Macedo Santos | Zaquê Vieira Oliveira

ORGANIZADORES



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

REITOR: *Prof. Dr. Vahan Agopyan*

VICE-REITOR: *Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes*

Faculdade de Educação

DIRETOR: *Prof. Dr. Marcos Garcia Neira*

VICE-DIRETOR: *Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos*

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária - Butantã

05508-040 São Paulo - Brasil

(11) 3091-2360 E-mail: spdf@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>



Catálogo na Publicação

(Biblioteca Celso de Rui Beisiegel)

(Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

E74 A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. / Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaquie Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020. 385 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87047-11-9 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047119.

1. Educação. 2. Educação - finalidades e objetivos. 3. Educação e estado - escolas públicas. 4. Escolas públicas - avaliação - Brasil. 5. Escolas públicas - aspectos sociais. 6. Política educacional. I. Boto, Carlota. (org.). II. Santos, Vinício de Macedo (org.). III. Silva, Vivian Batista da (org.). IV. Oliveira, Zaquie Vieira (org.). V. Título.

CDD 22ª ed. 371.01

A produção do vazio: considerações sobre a memória das lutas pela escola pública no Brasil

Marta Maria Chagas de Carvalho

HÁ UM TEXTO cuja leitura me impressionou muito, a ponto de retomá-lo várias vezes em situações de fala, de produção de artigo e de projeto de pesquisa. Gostaria de retomá-lo mais uma vez aqui. Falo da leitura de um prefácio, escrito em 1982 por Mona Ozouf para a reedição de um livro de sua autoria publicado, originalmente, em 1963.

O livro trata dos embates entre republicanos e católicos que ocorreram na França entre 1870 e 1914. O impacto que o prefácio dessa obra me causou pode ser condensado nas seguintes afirmações de Ozouf:

Jamais se reescreveria um livro com a mesma tinta. Que dizer de um livro sobre a escola escrito antes de 1968, e relido bem depois! Tem-se o sentimento de se ter um pé de cada lado de uma grande fratura intelectual, de não mais se reconhecer a paisagem, de se ter de pensar de maneira totalmente diferente as relações entre a escola, a sociedade e o Estado. Nada envelheceu mais, em 20 anos, do que a história da escola [...]. (OZOUF, 1982, p. 5).

A referência ao ano de 1968 como um marco divisório para a escrita da história da escola é retomada, no prefácio da obra, pela imagem do “vendaval de maio de 1968”, que atingira corrosivamente as representações da escola em que se assentava, até pelo menos a década de 1960, a produção historiográfica sobre educação. A “imagem que a escola republicana fazia dela mesma [...] de ser uma pequena sociedade igualitária e emancipadora” (OZOUF, 1982, p. 9), teria sido definitivamente sepultada sob o patrocínio da artilharia crítica pós-1968, que desnudou os seus mecanismos de disciplinarização e reprodução das desigualdades.

No mesmo prefácio, ao fazer o balanço dessa corrosão na França, Ozouf punha em cena as representações em luta sobre a escola republicana e formulava uma questão instigante: como o relato sobre o enfrentamento dramático entre a República e a Igreja, que antes de 1968, na França, se constituía numa referência plena de sentido para as tomadas de posição nas questões de política educacional, tinha podido se folclorizar, passando a constituir-se numa espécie de lenda? Que nova visibilidade da “forma escolar” teria emergido desse “vendaval”, a ponto de alterar tão radicalmente a leitura de um relato antes tão saturado de significação? Em tal leitura, essa nova visibilidade não podia deixar de atingir as representações da escola contrapostas no enfrentamento político de que trata o livro de Ozouf. A demarcação das diferenças que

organiza o relato do livro é anulada, na leitura, pela percepção de uma equivalência formal que indicia a semelhança política e pedagógica dos modelos escolares contrapostos naquela luta de representações. Lá onde as representações em luta acentuavam a diversidade das escolas e das pedagogias, o leitor veria a unidade da “forma escolar”:

[...] a organização espacial, o lugar do professor, a disposição dos alunos, o movimento dos grupos na classe e no pátio; a organização temporal, o emprego dos dias, das horas e mesmo dos minutos de aula; a repartição disso que chamamos tão justamente de disciplinas. (OZOUF, 1982, p. 10).

Diante de tantas semelhanças e seduzido pela possibilidade de aproximar a escola de outras instituições de enclausuramento inventadas pela modernidade – o asilo, a caserna e a prisão –, o leitor certamente perguntaria pela diferença entre uma escola em cujas salas de aula o ensino transcorresse sob os olhos de uma Marianne afável e outra em que as classes trabalhassem sob a proteção de um crucifixo pendurado na parede.

Para Ozouf (1982), as semelhanças entre a escola republicana e a escola católica não eram apenas legíveis, sincronicamente, na homologia formal entre os dispositivos que organizavam as práticas de ensino-aprendizagem nessas duas modalidades institucionais. Essas semelhanças ganhavam peso adicional por uma herança que lhes era comum. Um legado religioso podia ser reconhecido sob a capa da laicidade, nessa “escola sem moral [... que punha] a moral até nos enunciados aritméticos [... nessa] escola sem Deus [... que era] dedicada à religião da pátria e à sua própria sacralização” (OZOUF, 1982, p. 10). A partilha de valores era evidente nos manuais utilizados em ambas. Salvo algumas exceções, todos “respiravam a mesma consciência franco-centrista, exaltavam os mesmos grandes homens, davam os mesmos conselhos” (OZOUF, 1982, p. 10). Por tudo isso, tanto quanto a escola católica, a escola laica poderia ser apresentada como “o acabamento e mesmo o triunfo irônico da velha escola dos Irmãos das Escolas Cristãs, estabelecida desde a Idade Clássica” (OZOUF, 1982, p. 8). A percepção dessa herança partilhada teria um impacto adicional, evidenciando a “forma escolar” que subjazia nessas modalidades de escola, minimizando suas diferenças.

A leitura do “Prefácio” é para mim, ainda hoje, muito sugestiva. Talvez não pelas mesmas razões de quando o li pela primeira vez, em 1992, ou de quando o reli por volta do ano 2000. Em 2000, eu estava especialmente interessada em chamar a atenção para o que, segundo o relato de Ozouf, tornava-se visível no pós-1968 – a “forma escolar” –, mas especialmente em chamar a atenção para o impacto desse acontecimento no processo de reconfiguração da pesquisa em História da Educação. Meu interesse nessa questão era tal que eu mobilizei o texto de Ozouf na “Introdução” de um amplo projeto de pesquisas que deveriam ser desenvolvidas como um dos eixos de articulação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Política

e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Escrevia eu, então, nesse projeto¹:

Corroendo as representações da escola como instituição inarredavelmente associada aos intentos iluministas de promoção do Progresso, o “vendaval de maio de 1968” promoveu a re-historicização do objeto “escola”. Para além das fronteiras francesas, esse “vendaval” iria desencadear um processo de revisão da história da instituição escolar. Como diz o Prefácio de Ozouf, nada havia envelhecido mais, em vinte anos, do que a História da Escola. Nesse processo, é o próprio território em que se vinham movendo os historiadores da educação que é redesenhado. O anacronismo dos procedimentos que constituíam a história da escola na versão ideológica talvez mais persistente de certa história do advento progressivo das Luzes e de seus percalços nos países periféricos é denunciado, promovendo a desnaturalização do objeto “escola”². A percepção de um *modelo* ou de uma forma escolar característica das sociedades modernas historiciza a escola como instituição produzida na intersecção da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização³. Uma nova historiografia educacional propõe-se a re-historicizar o objeto “escola”, particularizando os dispositivos constituintes desse *modelo* ou *forma*⁴ escolares e compreendendo a escola como instituição da modernidade. (CARVALHO, 2003, p. 315-316, grifos da autora).

É, no entanto, em texto anterior, publicado originalmente em 1993⁵, que leio o prefácio de Ozouf com um olhar mais afinado com a leitura que faço agora, marcada pela irrisão total da situação atual, em que a política de destruição do desgoverno Bolsonaro privilegia o campo da Educação e não encontra resistência proporcional ao seu poder lesivo. Dizia eu nesse texto de 1993 que a leitura do “Prefácio” de Ozouf era particularmente instigante,

[...] não tanto por sua acuidade, nem tampouco por sua habilidade de dramatizar o que supôs ser o horizonte de expectativa do leitor francês de um livro de história da educação como o seu, mas pela estranheza que provoca, ainda hoje, a questão que formula, para um leitor brasileiro. [...] Não porque não se tenha investido aqui em um empreendimento análogo de desmontagem das representações que associavam a escola existente ao progresso, à emancipação do indivíduo e à igualdade social. Mas porque tal desmontagem, diferentemente do que se passou na França, não teve a possibilidade de ser referida a uma representação da escola em que esta aparecesse, inequivocamente,

¹O projeto foi publicado na forma do artigo “Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a história da escola primária no Brasil (1750-1940)” (CARVALHO, 2003, p. 313-355).

²Emprega-se aqui o termo no sentido usado por Veyne (1998).

³Cf., por exemplo: Hamilton (1992, 1999, 2001); Narodowski (1994); Nóvoa (1991); Pineau (1999); Varela; Alvarez-Uria (1991).

⁴Veja-se, a respeito: Vincent (1980).

⁵Trata-se do artigo “Escola, memória, historiografia: a produção do vazio”, publicado originalmente em na revista *São Paulo em Perspectiva* (CARVALHO, 1993) e republicado no livro *A escola e a República e outros ensaios* (CARVALHO, 2003).

como resultado de um projeto e de uma prática política e pedagógica constituídos historicamente e, como tal, avaliados e sedimentados numa memória. (CARVALHO, 2003, p. 242).

Com efeito, o leitor brasileiro do prefácio de Ozouf não partilhava com o texto, como ainda não partilha hoje, representações da escola que permitissem ler a desmontagem operada pelo vendaval de maio de 1968 referida a um projeto e a uma prática política e pedagógica incorporados na experiência política republicana, que vê a escola pública como um direito de todos e um dever do Estado.

Convencida disso, no artigo de 1993 interessou-me especialmente:

[...] reunir algumas considerações em torno do modo pelo qual sucessivas estratégias de apagamento – tanto no nível da prática dos agentes históricos, como na de seus intérpretes – determinaram que a escola tenha sido uma espécie de personagem ausente, apesar de sempre referido, da produção sobre história educacional brasileira. (CARVALHO, 2003, p. 242-243).

Nessas considerações, não pretendia falar da escola brasileira como generalidade vazia, a apagar as diferenças constitutivas das realidades escolares brasileiras; ao contrário, pressupunha a escola “como constructo histórico particular, como instituição produzida por práticas sociais determinadas” (CARVALHO, 2003, p. 243), o que implicava trazer à cena os sujeitos dessas práticas. Detive-me, então, no questionamento das representações que se sedimentaram na historiografia educacional sobre a prática da geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova. A escolha não foi gratuita, pois a atuação dessa geração de educadores vinha sendo o ponto de referência principal da historiografia educacional brasileira, de modo a não ser possível ignorar-lhe a importância em uma iniciativa de examinar os apagamentos operados no âmbito geral dos “discursos com que os vencedores de 1930 e seus colaboradores passaram a legitimar a nova ordem política, constituindo-a como ruptura que instaurava o ‘novo’, reservando para o ‘velho’ a lata de lixo do esquecimento” (CARVALHO, 2003, p. 243).

Como se sabe, a geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova notabilizou-se enquanto grupo mediante o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova*, em que firmou sua defesa da escola pública, única, leiga e gratuita. Muitos dos integrantes dessa geração se notabilizaram por importantes iniciativas de reforma escolar, ocupando postos governamentais de destaque. Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação (ABE), que lhes serviu de suporte institucional nas lutas que empreenderam pela institucionalização de uma escola pública tal como a entendiam. Alguns deles se firmaram no mercado editorial, por meio de obras próprias ou da organização de coleções, o que lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da Pedagogia, como também difundir largamente interpretações sobre a história educacional brasileira e sobre seu próprio papel nela.

A importância dessa geração assim descrita justificava, então, meu interesse em questionar suas práticas e representações. Isso especialmente porque parcela dessas representações compõem uma memória na qual o investimento político na escola pública é subestimado ou descaracterizado, o que constitui uma forma de apagamento da instituição escolar, entendida esta como *constructo* histórico. Assim, foi da despolitização do discurso educacional dessa geração que tratei principalmente no artigo de 1993. Despolitização que tem muitas faces: despolitização operada pelos intérpretes dessa geração, mas também pelos próprios integrantes da geração dos chamados Pioneiros da Educação Nova. Entre estes, vale destacar a figura monumental de Fernando de Azevedo e sua obra, *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943).

Talvez tenha sido o discurso de Azevedo o que mais recorrentemente fez uso da expressão “Educação Nova” como estratégia de demarcação de posições. A oposição novo versus velho é tópica recorrente em seu discurso, sendo mesmo utilizada para dar título a alguns de seus livros. Mas é preciso distinguir os usos feitos por ele desses termos nos anos iniciais da década de 1930, em situação de militância no movimento, daqueles operacionalizados por ele como memória dessa militância na década de 1940, durante o Estado Novo. Naqueles, é dominante a função de delimitar nitidamente o campo de litígio, dando à expressão forte poder de designação das iniciativas renovadoras de remodelação da escola e de reestruturação do sistema escolar. É que, naqueles anos turbulentos da primeira metade da década de 1930, liderar o movimento pela Educação Nova exigia posicionar-se nos debates em que se antagonizavam defensores e críticos da escola pública leiga, única e gratuita, intervindo na constituição mesma dos termos desse debate e demarcando seus pontos de litígio. Já nos escritos mais tardios, como por exemplo no relato que ele constrói durante o Estado Novo sobre o movimento educacional em *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943), o “novo” perde esse poder de designação, de especificação de práticas concretas, para se propor como interpretante do ocorrido: uma espécie de marcha ascensional do “novo” é ali relatada, diferenças são apagadas, conflitos relativizados e fronteiras diluídas⁶. O que se perde com isso é a particularidade concreta da escola como *constructo* histórico dos agentes em luta.

Em artigo publicado em 1997 (CARVALHO, 1997), ocupei-me da versão de Fernando de Azevedo sobre o movimento de renovação educacional brasileiro dos anos 1920 e 1930, elaborada na posição de intelectual comprometido com a política cultural do Estado Novo e de escritor de uma obra de síntese como *A cultura brasileira*. Essa versão foi lida, na recepção dominante, como um relato não perspectivado, devido a um horizonte de expectativa pouco atento às estratégias discursivas de apagamento das posições com as quais Azevedo constrói sua narrativa. Com

⁶A esse respeito, veja-se também: Carvalho (1989, p. 29-36), republicado em: Carvalho (2003).

isso, disseminaram-se na produção historiográfica sobre a Educação no Brasil representações sobre esse movimento em que a prática de seus agentes foi despolitizada. Por isso, minha escolha em 1993 não havia sido aleatória: tratava-se de apañhar, em um de seus movimentos, o processo de fundação de uma memória sobre a prática político-pedagógica da chamada geração dos Pioneiros da Educação Nova nas décadas de 1920 e 1930, tendo em vista que a sua versão sobre a importância e o caráter dessa prática, assim como sobre os impasses e desafios que a configuraram, foi amplamente retomada na historiografia educacional brasileira.

No artigo de 1993 também havia chamado a atenção para os procedimentos discursivos que no texto de *A cultura brasileira* (AZEVEDO, 1943) operam o esvaziamento político das proposições pedagógicas formuladas no debate que se processara em torno do tema Escola Nova. Posicionando-se como intelectual interessado na legitimação da política educacional do Estado Novo, Azevedo apresenta essa política como o coroamento de anseios de modernização e homogeneização sociocultural amplamente partilhados no movimento de renovação educacional que se iniciara nos anos 1920, produzindo um relato apologético dos acontecimentos que teriam tido “o seu ponto culminante no golpe de Estado e na Constituição de 1937” (AZEVEDO, 1943, p. 414). É assim que Azevedo constrói, no relato de *A cultura brasileira*, uma zona de “pensamento perigoso” (AZEVEDO, 1943, p. 402) para onde são remetidas todas as iniciativas não redutíveis à unificação e homogeneização que seu discurso promove. Com essa operação, era elidida toda uma luta pelo controle ideológico da escola, luta que era o resultado da fratura política de um programa de “organização nacional através da organização da cultura” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1935, p. 3)⁷ sedimentado nos debates educacionais dos anos 1920 e que se havia fragmentado em pelo menos duas estratégias rivais: as dos grupos que ficaram conhecidos como católicos e pioneiros.

Como observei no artigo de 1993, esse tipo de operação parece ter sido estratégia política interessada na consolidação de alianças que a despolitização da questão educacional podia assegurar. Passada a contenda que opôs católicos e pioneiros nos primeiros anos da década de 1930, interessou caracterizar a aguerrida mobilização educacional católica na qual havia estado em jogo a luta pelo controle da orientação doutrinária da escola, como questão relativa apenas a assunto religioso⁸. No mesmo processo de despolitização, foram também silenciados os traços mais polêmicos das proposições escolanovistas pelo concurso da retórica conciliatória de seus simpatizantes e da beligerância de seus adversários. Dessa maneira, ainda durante o Governo Provisório,

⁷A expressão foi utilizada por Lourenço Filho em discurso de abertura da VII Conferência Nacional de Educação para descrever a campanha educacional desencadeada pela ABE nos anos 1920.

⁸É o que faz, por exemplo, a narrativa de Azevedo já referida neste artigo. Interpretação oposta pode ser encontrada, por exemplo, em Cunha (1932) e, ainda, em Van Acker (1936).

coube à militância educacional católica apagá-los, pasteurizando a “nova pedagogia” num discurso morno que a reduzia a uma espécie de manual de bom comportamento docente conformado ao dogma religioso. Depois, no Estado Novo, foi a vez de os agentes educacionais instalados nos órgãos governamentais se apropriarem da retórica escolanovista, avançando proposições genéricas sobre a educação do “novo homem” para o “novo Estado”. Nesse processo, o que se perdeu foi a memória das estratégias de intervenção política de transformação da escola travadas na disputa e, com ela, a memória da escola como *constructo* histórico. Em seu lugar, produz-se o vazio.

Em 1993, o esvaziamento político operado no discurso de Azevedo não havia ainda sido suficientemente questionado na produção acadêmica sobre a educação no Brasil. Ao contrário, sob este aspecto, sua versão vinha sendo amplamente retomada na historiografia educacional. Ela ecoava, por exemplo, na tese de Nagle (1974), então muito difundida, sobre o aparecimento do técnico em educação na década de 1920.

Essa tese teve grande acolhida nos meios acadêmicos, contribuindo para o fortalecimento de um justificado esforço de pôr fim à tendência que, especialmente na década de 1970, em nome de um tecnicismo triunfante assumido como neutralidade em matéria de educação, esvaziava a discussão sobre o sentido político dos procedimentos pedagógicos. Nessa operação, tais procedimentos eram autonomizados como produtos cuja utilização ficava ao gosto do consumidor, geralmente regulado, este, pela lógica da eficiência num mundo administrado, quando não pelos imperativos da ditadura do momento. Mas a tese de Nagle (1974) também contribuiu para o esvaziamento referido, uma vez que reforçou o entendimento, bastante generalizado nos meios acadêmicos e a meu ver equivocado, de que historicamente, no Brasil, a educação muito raramente se configurou para os chamados educadores profissionais como estratégia consistentemente política de intervenção social. Este entendimento, associado a representações do intelectual brasileiro como personagem sempre bem intencionado em suas iniciativas de reforma social, mas sempre fracassado, porque sempre esquecido das realidades nacionais e sempre ingenuamente voltado para modelos e fórmulas estrangeiras, produz um efeito perverso: reforça o mesmo comportamento intelectual criticado, por constituir uma espécie de vazio de referência histórica para o debate político em torno da Educação.

É inegável que nos anos 1920 registra-se no Brasil um notável crescimento, no mercado editorial e nos órgãos estatais, do espaço de atuação de um novo personagem: o especialista em Educação. Tal crescimento é demonstrado à exaustão no trabalho de Nagle (1974). Mas a constituição desse domínio especializado de intervenção não se dá, como sustenta esse autor, como despolitização do campo educacional. Como penso ter evidenciado em trabalho sobre a organização dos educadores na década de 1920 (CARVALHO, 1998), ele se dá no campo de uma intensa mobilização política interessada na estruturação de mecanismos de controle e modernização social que

deveriam viabilizar a convivência interclasses no espaço da cidade e no tempo da produção/expropriação capitalista. Se a linguagem dessa mobilização foi formulada na retórica cívica de uma vasta campanha pela “causa educacional”, isso não significou ausência de projeto político. Ao contrário, era justamente por meio dos rituais cívicos que a “causa educacional” se formulava como programa político de organização da nacionalidade. A constituição das questões educacionais em matéria técnica, no sentido proposto por Nagle (1974), deu-se em momento posterior à década de 1920 e início dos anos 1930 e parece ter sido o resultado, como explicitarei acima, de estratégias políticas interessadas na consolidação de alianças que a despolitização da questão educacional podia assegurar.

O artigo que publiquei em 1993 foi comentado, recentemente, na Introdução que André Machado e Maria Rita Toledo fizeram para um livro que organizaram: *Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*, publicado em 2017. Na leitura que fizeram desse artigo na referida Introdução, Machado e Toledo (2017) consideraram que o texto fornecia uma chave importante para a crítica da recepção das reformas educacionais implementadas no governo Temer. Eles relacionaram essa recepção às operações de produção do vazio descritas no texto. De tais operações, teria resultado a imagem de uma escola pública que “só tem um passado vazio – espelho na sua ineficácia” (MACHADO; TOLEDO, 2017, p. 25), criando um espaço propício às nefastas reformas que ocorreram sob o governo Temer em 2016 e 2017.

Assim, hoje, passados quase 30 anos da publicação do artigo de 1993, meu olhar se encontra com os olhares que Machado e Toledo lançaram sobre esse texto em 2017. No livro que organizaram, defendem a tese de que o vazio produzido na história da escola brasileira por estratégias de despolitização das lutas que historicamente engendraram essa instituição produz um território fértil para iniciativas aventureiras de reformá-la, em dissonância com aquelas lutas. Abrindo suas considerações a respeito, Machado e Toledo (2017, p. 18) afirmam:

Em um momento em que a escola é tão questionada, que a técnica é valorizada e a política demonizada, em nada contribui a ideia de um vazio das experiências escolares, do fracasso. Elas só servem para esquecer que a valorização da técnica na escola sobre a política não é um processo novo e que sufoca experiências importantes que pretendiam dar um novo rumo para a educação brasileira.

Abordando, na leitura que fizeram do texto de 1993, as operações de apagamento das lutas políticas de construção da escola pública brasileira e de construção de uma memória em que impera a produção do vazio, concluem:

Certamente é difícil imputar a essa memória historiográfica a constituição dos sentidos comuns que reinam em torno do debate sobre as reformas edu-

acionais, a liberdade de ensino, ou as finalidades que a escola pública deve ter no processo de socialização da infância e da juventude no Brasil. Mas, de toda forma, esse discurso está implicado nas representações que hoje circulam e nos mecanismos que têm justificado reformas educacionais como as que ocorrem em 2016-2017. A escola pública só tem um passado vazio – espelhado na sua ineficácia – que precisa ser preenchido pelo novo. (MACHADO; TOLEDO, 2017, p. 24-25).

Essa articulação que o texto de Machado e Toledo (2017) faz entre o vazio produzido na memória sobre a escola pública brasileira, a imagem sedimentada de uma ineficácia dessa escola e a decorrente permeabilidade dela a qualquer tipo de inovação é o que suscita, para mim, a releitura que faço hoje do potencial crítico do texto de Ozouf (1982), reincorporando a leitura que ele me suscitou no texto de 1993.

Porque o “novo” é, muitas vezes, o velho travestido, como é o caso, hoje, sob o desgoverno Bolsonaro, do avanço da proposta de ensino domiciliar. A proposta não somente ameaça pôr por terra a construção secular da “forma escolar” de socialização da infância e da juventude; mas também faz tábula rasa de todo o processo – falho, incompleto, inacabado – de constituição de um sistema público de escola única laica e gratuita no país. Aqui, como foi o caso das perversas “inovações” do governo Temer, o vazio produzido na memória das políticas públicas facilita o retorno do velho travestido de novo. Mais do que isso, esse vazio é território fértil para as incursões da sanha destrutiva de Bolsonaro, cujo lema é *destruir para governar*. Em sua política de terra arrasada, que ganhou concretude real e simbólica nas imagens recentes da Amazônia em chamas, governar é declaração de guerra à ciência, em nome do terraplanismo, às Humanidades, sob o pretexto do combate ao que chama de “marxismo cultural”. Para tanto, as bandeiras da chamada Escola sem Partido são eficazes, e só o são porque a memória das lutas pela escola pública foi esvaziada.

No caso das universidades, essa sanha destruidora é flagrante. Constituída como lugar de balbúrdia, antro de perigosos comunistas, a universidade vem sendo estigmatizada, punida, asfixiada por corte de verbas, de bolsas e de autonomia. E, mais recentemente, é atingida pelo “canto de sereia” do programa Future-se, que disfarça, como modernização, seu projeto devastador.

Recuperar a memória das lutas pela escola pública, única, leiga e gratuita é, desta perspectiva, questão política fundamental no Brasil de hoje. É assim que finalizo minha fala com o breve relato de um episódio ocorrido em um momento crucial dessas lutas, episódio esse que, como tantos outros, foi esquecido.

Em fevereiro de 1934, realizou-se em Fortaleza a *VI Conferência Nacional de Educação*, promovida pela ABE. A conferência foi palco de conflito acirrado entre os defensores do ensino laico, então sediados na ABE, e católicos, então aliados a integralistas.

A sessão de 7 de fevereiro chegou a ser suspensa. A suspensão da sessão, que se realizava concomitantemente às sessões da Assembleia Nacional Constituinte, foi assim noticiada por um jornal carioca⁹:

A segunda parte da sessão foi tumultuada devido a haver um dos delegados presentes proposto a adoção do sistema integralista nas escolas cearenses. O salão se achava apinhado de elementos pertencentes à Legião Integralista, de modo que o orador foi entusiasmamente aplaudido por seus correligionários. Um tal ambiente animou o delegado espírito-santense, Sr. Cyro Vieira, a propor fosse enviado, em forma de apelo, um telegrama à Assembleia Constituinte, solicitando a instituição do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas. Estribando-se nos dispositivos do regimento interno, manifestaram-se contrários à proposta o Sr. Sussekind de Mendonça, da delegação carioca, e vários outros. Nessa ocasião, D. Xavier de Mattos, padre beneditino e representante do ministro Washington Pires no Congresso, tomou a palavra para apoiar a proposta por entre ruidosas manifestações dos elementos integralistas que enchiam as filas de cadeiras destinadas à assistência [...]. Como fosse impossível restabelecer a ordem, o Sr. Moreira de Souza suspendeu a sessão. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934).

A intervenção de Sussekind de Mendonça sustando as pretensões dos proponentes do ensino religioso desencadeia reação violenta na imprensa cearense alinhada ao integralismo e ao catolicismo. Com a intervenção de Sussekind, escrevia um jornal, “o comunismo arvorou o seu estandarte rubro na Escola Normal Pedro II”, sede da Conferência, fazendo emergir o que chamava de “imundícies precipitadas” e de “detritos pestilenciais” que jaziam latentes sob o que via como “águas paradas” dos debates educacionais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934).

Edgar Sussekind de Mendonça, um dos fundadores da ABE, era membro do Conselho Diretor da associação e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Aos ataques que sofreu da imprensa integralista e católica se contrapuseram inúmeras manifestações de solidariedade de outros órgãos da imprensa, sindicatos e movimentos. Entre elas, uma homenagem promovida pela Coligação Nacional pró-Estado Leigo, que coordenava as organizações laicistas do país. A homenagem valeu-lhe o atentado de grupos radicais que se afirmaram católicos, sublevados pelo teor do noticiário do jornal *O Nordeste* a respeito do discurso que Sussekind teria proferido nela. Dizia o jornal que, abusando da hospitalidade cearense, Sussekind teria derramado “toda a sua vesânia comunista contra a pessoa divina e adorável de Nosso Senhor Jesus Cristo”. Por isso, prosseguia, ele era um “estrangeiro de alma e de nome” que vinha “do Sul”, a título de pedagogo, impregnar “o povo cearense com doutrinas dissolventes” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1934).

⁹As notícias de jornal citadas neste artigo constam de pasta relativa à VI Conferência Nacional de Educação que localizei, em 1983, nos arquivos da ABE, no Rio de Janeiro. Os recortes arquivados não identificavam o jornal de origem e, quando o faziam, ocultavam a data de sua publicação.

Episódios como esse, que se apagaram de nossa memória educacional, precisam ser resgatados do esquecimento a que foram relegados. Só assim poderemos compreender que a escola que temos, longe de ser um espaço vazio, é uma construção histórica de lutas que, sob figurinos diferentes, ainda estão aí. Por essa escola vale a pena lutar.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *VI Conferência Nacional de Educação, 1934* [pasta de recortes de periódicos]. Rio de Janeiro: Arquivo ABE, 1934.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: ABE, 1935.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 1943.

CARVALHO, Marta M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cesar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto; Universidade São Francisco, 1997. p. 329-354.

CARVALHO, Marta M. C. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CARVALHO, Marta M. C. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. *São Paulo em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 10-15, jan./mar. 1993. Disponível em: <http://twixar.me/Xslm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

CARVALHO, Marta M. C. O novo, o velho e o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989. Disponível em: <http://twixar.me/Sslm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CUNHA, Nóbrega da. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro: Diário de Notícias, 1932.

HAMILTON, David. Adam Smith y la economía moral del sistema del aula. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 11-38, jan. 1999.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.

MACHADO, André; TOLEDO, Maria Rita. Introdução. In: MACHADO, André; TOLEDO, Maria Rita (org.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Anpuh; Cortez, 2017. p. 7-30.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo; Rio de Janeiro: EPU; Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OZOUF, Mona. Préface. In: OZOUF, Mona. *L'école, l'église et la République (1871-1914)*. Paris: Cane: Jean Offredo, 1982. p. 5-13.

PINEAU, Pablo. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidade. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 39-61, jan. 1999.

VAN ACKER, Leonardo. Escola Nova e comunismo. In: CORREA, Alexandre (org.). *O Sr. Fernando de Azevedo, a sua sociologia aguda e do mais que lhe aconteceu*. São Paulo: Centro D. Vital, 1936. p. 10-17.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a História. In: VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3. ed. Brasília, DF: EdUnB, 1998. p. 151-181.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon; Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1980.