

Artigos Originais

A ESCOLA PÚBLICA - NEM PASSADISMO, TAMPOUCO FUTURISMO - SERVIDORA DE SEU TEMPO

Original Articles

THE PUBLIC SCHOOL – NEITHER VENERATION FOR THE PAST NOR FOR THE FUTURE – SERVANT OF ITS TIME

Célia Maria David¹

<http://lattes.cnpq.br/2357288415811131>

Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira²

<http://lattes.cnpq.br/4620764390593974>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

RESUMO: Neste artigo analisamos a educação formal estatal por meio de estudos sobre História da Educação no Brasil, a partir de que a Escola, entendida como lócus de educação pública sempre cumpriu o papel esperado por suas políticas, não estando nem aquém, nem além de uma sociedade, mas servindo ao regime político vigente e organizador desta mesma sociedade. Nesta linha de pensamento adotamos as categorias de permanência e de “servidão” institucional para corroborar a tese de que vimos afirmar.

Palavras-Chave: servidão. papel da escola. educação pública. escola pública. políticas públicas.

ABSTRACT: This article analyzes the formal state public education through studies on the History of Education in Brazil, from the thesis that the school, understood as a locus of public education has always fulfilled the role expected by its policies, not being short, nor beyond a society, but serving the current political regime and organizer of that society. With this in mind we have adopted the categories of permanence and institutional "servitude" to support the theory that we have asserted herein.

Keywords: servitude. school's role. public education. public school. public policies.

A Escola Pública é pensada, organizada e posta em funcionamento mediante institutos denominados de políticas públicas educacionais. De sorte que parece pertinente definir o que se entende por políticas públicas;

1 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação do Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca.

contextualizar a escola desde suas origens a fim de compreender o que se constitui o papel de “servidão” a um sistema político e conseqüentemente a uma sociedade. Estamos adotando o termo servidão entre aspas por ser uma categoria de análise de que se vale Antonio Vara Coomonte, pesquisador espanhol; que o emprega como um vocábulo indicador da prestação de um serviço por determinada instituição, no caso deste artigo, a Escola Pública, entendida como local de desempenho de políticas públicas específicas para atender à sociedade.

Arbitramos necessário referenciar outros conceitos que perpassarão por este nosso texto. O de Estado, bem como esclarecer do que estamos falando quando utilizamos a expressão Escola, adiantando que através deste último vocábulo sinalizamos a expressão Educação Pública.

Vejamos alguns pensamentos elucidadores destas ideias, como o de Weber sobre políticas públicas. Entende-se como políticas públicas as sinalizações de decisões de um agrupamento denominado de Estado, ou mesmo a influência que se exerce em tal sentido (WEBER, 2006). O Estado pode ser definido como o grande grupo humano referencialmente a um território, condensando em si, determinados poderes: de legislar, de distribuir rendas, de exercer a coação e a violência, de tributar. As teorias do Estado-Nação consideram o ESTADO como uma instituição duradoura com finalidades específicas que são as suas prerrogativas, como: somente ele tem o poder de exercer a violência física, de tributar, de distribuir e transferir recursos financeiros, de disciplinar com a morte ou a prisão. Atua por meio de várias estruturas para consolidar e manter a vida de um país. O projeto da modernidade fundou em torno do conceito de Estado-Nação toda a vida de um país (AFONSO, 2003, p. 39).

No entanto, pretender resolver a avaliação e análise de políticas educacionais, tendo este conceito como único crivo de abordagem, pode não ser suficiente, uma vez que o papel do Estado passou por um processo de erosão, por diversos motivos como, por exemplo, da globalização que afetou drasticamente a noção de território e fronteiras geográficas. Hoje não é ele (o Estado) o autor único de organizar a sociedade ou um país. Modernamente o Estado vem passando por mudanças de papéis e vai imprimindo direções diversas às suas instituições, mas com relação à Educação e às Escolas ele conserva traços bem definidos, e estas sabendo bem o que lhes é pedido, cumprem ou servem. Do mesmo modo o Estado não assiste inerte a ação de seu sistema escolar, se não o modifica é porque considera que a forma de como está este sistema é o que lhe convém, ele mesmo (o Estado) o

considera eficiente. Há que conjecturar: se um Estado muda porque não mudar suas Escolas? Encaminhamos nosso pensamento no sentido de dizer que mudança não é o papel que oficialmente se espera delas.

De um modo geral há três tendências segundo as quais podem ser analisadas as mudanças de papéis do Estado. A primeira é a desnacionalização por influxo de efeitos da globalização e de agências estatais e não estatais que o esvaziaram de antigas funções hoje desempenhadas em níveis subnacionais e supranacionais. Em segundo lugar está a desestatização dos regimes políticos refletida nas características da função de governo (protagonismo principal de Estado nas questões da organização da sociedade) para uma função de governança (função de mediação e articulação dos poderes sociais de instituições outras não estatais pertencentes também à sociedade civil). A terceira tendência é referida em direção de uma internacionalização do Estado Nacional, sob influxos vários internacionais (SOUSA SANTOS apud AFONSO, 2003, p. 37). O esforço hoje proclamado pelo Estado com relação às suas escolas é que ela cumpra seu papel de formar em seus educando habilidades condizentes e funcionais para um tipo de cidadão capaz de viver e produzir neste novo modelo de civilização. Traçaremos considerações que nos autorizam dizer que essa esperança de mudança não engloba indistintamente todos os alunos, porém certa parte deles. Tais considerações são passíveis de serem corroboradas mediante a análise de textos específicos que norteiam uma sociedade bem como as suas Escolas Públicas, as Constituições e as Leis, as últimas sob o influxo das cartas constitucionais disciplinam o processo de aprender e de ensinar. No presente artigo adotamos os referidos documentos como fonte de pesquisa.

O estudo de Constituições e Leis disciplinadoras das Escolas ou da Educação é fundamental para o entendimento do que é, ou tem sido, o papel destas instituições E desmistifica a asserção repetida de que a escola não cumpre o seu papel. Nessa ideia está um caráter definidor de idealização, descontextualização desvinculado do real. Queremos que a Escola cumpra um papel idealizado. Não se cogita o fechamento de uma instituição social como a Escola que não cumpre o seu papel mais evidente, qual seja, o de ensinar.

Almerindo Afonso na obra já referenciada sinaliza a força que o Estado guarda com relação à definição e cobrança desse papel; em certos momentos da História de um país o papel conferido à escola passa despercebido, ou seja, cumpre outra função não manifesta- amainar crises de

governabilidade e de governança. Afirma que a Escola possui funções manifestas e outras latentes despercebidas. Segundo ele, em certos momentos de crise social anunciar ou decretar mudança no campo da educação desvia o foco da crise em outro setor da vida política (AFONSO, 2003).

Afonso diz parecer haver evidência empírica convergente com a ideia de que permanece a crença no protagonismo do Estado quanto ao eixo das políticas públicas. Esvai-se sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais ao transferir responsabilidades e funções para novos atores civis. Mediante processos diversos, induz a novas representações, concepções em torno do bem comum e do espaço público que legitimam esse descentramento, constituindo força simbólica ideológica forte no imaginário social; caso contrário, não haveria recorrência em considerá-lo como o principal protagonista no que se refere às políticas sociais e educacionais (AFONSO, 2003, p. 39).

Afonso analisa as políticas educacionais a partir do enfoque que denominou de um enfoque sociológico (2003, p. 35). Segundo ele, mesmo os enfoques sociológicos trazem limitações quanto ao mister de avaliar e compreender o papel da Escola, pois considera que não descem às causas subjacentes como desigualdades sociais, desigualdades de poder, de hegemonia econômica, sem levar em conta também as contradições inerentes. Apresentam-se ainda impregnadas pelo teor das formações acadêmicas dos pesquisadores e de suas próprias convicções ideológicas.

Tais abordagens que se originam no Campo do Direito, da Ciência Política e da Administração Pública, fazem estudo sob uma ótica funcionalista não alcançando a objetividade máxima imprescindível na pesquisa científica social, e tampouco valorizando as politicidades inerentes a qualquer ação humana. Segundo Afonso, uma abordagem à luz da Sociologia Crítica não se limita à desconstrução analítica de políticas educacionais, ou, à desocultação das ambigüidades e contradições que as atravessam, assume também o compromisso ético e político explícito de pesquisar e posicionar face às possíveis mudanças pretendidas (AFONSO, 2003, p. 36). Mesmo as teorias marxistas não conseguem se distanciar do determinismo classista na concepção da ação do Estado tornando-se gradualmente incapazes de explicar a relação deste com os novos movimentos sociais, mormente os que são fundados em processos de contra hegemonia, que são mais locais referindo-se estes às questões, por exemplo, de etnias e diversidades.

Em educação, a globalização produz efeitos de homogeneização, de tecnicismo, de mercadorização de bens educativos com práticas centralizadas de currículo, metodologias e avaliações adotadas, quase sempre transportadas sem a devida contextualização para os países periféricos. Célia Maria Davi (2010) pesquisa fenômenos educacionais nas categorias de persistência, permanências. Assim entende a recorrência da prática da transposição para o sistema de ensino brasileiro de práticas e teorias aplicadas em outros países. Por isto também justificamos analisar o papel da Escola sob o conceito de “servidão” por nos parecer que sinaliza para a estreita subordinação de uma política pública educacional e da Escola ao regime de Governo a que pertencem e servem bem como a uma dada sociedade e em dado tempo. Se assim for não se pode nem entender o efeito negativo de práticas educacionais transpostas sem considerar historicidade.

Os conceitos de políticas e de Estado, importantes no bojo deste artigo serão explicitados a seguir. Entende-se por políticas públicas o direcionamento decidido pelo grupo que detém o poder de fazer; poder é definido nesta linha de pesquisa como a competência decisional governamental (ARRECHE, 2006). Há que distingui-las de programa (uma elaboração geral, sem fechamento), de planejamento e diferenciar de plano, este que já supõe traçados definidos para a implementação dos dois primeiros.

São prerrogativas do Estado, (definido como instituição de estável permanência, que dão sustentação à sociedade), traçar programas, ações, políticas direcionadas a sanar uma carência de aspectos em que vivem os grupos sociais, de prevenção de alguns problemas ou de compensar certas dificuldades. Então serão chamadas de políticas públicas preventivas, de reparação ou compensatórias. Estas, para remediar falhas de que as instituições sociais não conseguiram dar conta (HOLFLING, 2006). É do cerne do conceito de políticas públicas a avaliação das mesmas, uma vez que se constituem no arcabouço sobre o qual se assentam as sociedades modernas.

Através da avaliação das políticas públicas a população pode avaliar se as ações dos governantes foram interessantes às suas demandas e se foram bem aplicados os recursos oriundos dos impostos. Pela avaliação, os Governos são informados da eficácia de suas políticas; os bons funcionários públicos podem divulgar por sua vez, na vivência da implantação, diagnoses sobre possíveis estrangulamentos. Obtêm-se verdadeiros municípios sugerindo correções de rumo, ou abandono de políticas, programas e

projetos. Podem evidenciar quais os impactos que estão recaindo por meio delas, sobre a população usuária, podendo, às vezes, até mostrar que foram inócuas, como a percepção de que a Escola não exerce seu papel.

A avaliação de implementação de políticas, de programas ou de projetos concentra-se no modo de como são operacionalizados e dos resultados obtidos. Interessante é saber que dão visibilidade a um poder oculto, existente fora do poder público, isto é, da esfera central onde as políticas foram engendradas para aplicação, o poder de transformação que não é suficientemente usado e explorado pelas Escolas em favor das classes subalternas.

Referimo-nos ao poder que detém os implementadores (a ponta) ao desencadear estas políticas; o poder de modificá-las, alterando-as, até boicotando-as (ARRETCHE, 2006). De sorte que, é difícil para o legislador ou para o executivo, garantir que uma norma de lei vá ser aplicada conforme foi engendrada e homologada. Há uma autonomia possível para cada agente de implementação proceder de acordo com suas referências. Igualmente existem outros fatores ou variáveis independentes da vontade do legislador, como as condições contextuais e os fatores subjetivos a cada agente envolvido.

No estudo em tela, vale apontar como outras variáveis a questão de verbas aplicadas, a resistência dos próprios usuários a serem beneficiadas, as condições técnicas de conhecimentos dos aplicadores, como por exemplo, o preparo do professorado para lidar com a clientela a ser recuperada, a existência ou não de metodologias e material específico para facilitar a consecução das metas estabelecidas.

Pode ser dito que a avaliação de políticas públicas compreende categorias principais: eficiência, eficácia e efetividade, definidas respectivamente como o saber fazer, ou de propor fazer ou de fazer, reservando-se para o termo eficácia o sentido de fazer com eficiência e menor gasto possível de energia material, financeira e humana e para efetividade a propriedade de alcançar ou impactar sobre o que foi proposto (BID, OCDE, 2006). Poderíamos pensar ainda em efetividade como realmente fazer o que propôs, atingir o objetivo para o que foi criado.

São inúmeros os conceitos atribuídos ao vocábulo avaliação, mas vamos nos ater apenas às dimensões decisional, racional e integradora.

Embasando-nos em Paula Arcoverde Cavalcanti, dizemos que a primeira dimensão refere-se às tomadas de decisão sendo, pois, comum em qualquer situação de gestão. A segunda liga-se, por sua vez, a outras

dimensões como eficiência, eficácia e efetividade, isto é, se a política implementada realmente alcançou os objetivos e metas propostas. A dimensão integradora permeia todas as etapas de trabalho que um grupo ou instituição realiza, permitindo quando das três juntas, um mapeamento completo do objeto para o qual se destina o programa ou o projeto público (CAVALCANTI, 2006).

No que respeita ao conceito de avaliação e sua importância para as políticas públicas, remetemos ao pensamento do BID:

[...] um escrutínio- o mais sistemático e objetivo possível- de um projeto, programa ou política em execução ou já terminado, e suas dimensões de desenho (planejamento ou formato) execução e resultados. O propósito é determinar a pertinência e a consecução dos objetivos, a eficiência, a efetividade, o impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. Uma avaliação deve proporcionar informação que seja adquirida no processo de adoção de decisões tanto do prestador, como dos recepiendários (OCDE, 1997 apud CAVALCANTI, 2006).

Do que ficou enunciado acima percebe-se a interdependência entre concepções de Estado e suas políticas educacionais, ou seja, também com relação a suas Escolas.

O termo Escola significa lugar do ócio sendo este último vocábulo de origem grega entendido como momento de nada fazer. Esclarecemos, todavia, que esta negação do fazer refere-se à ação material, uma vez que foi o ócio o elemento que tornou possível a abrangência do pensamento, da filosofia, das artes no mundo antigo grego, dizendo-se de passagem que foi a escravização cruelmente expandida que possibilitou o ócio.

No mundo a Escola não surgiu com o desenho que ora tem. Anibal Ponce e Mário Manacorda relatam a situação de professores e das escolas no mundo antigo. Surgem para completar a instrução quando as famílias não mais podiam conferir a seus filhos e agregados.

No mundo antigo, ao final das guerras e entre os vencidos eram escolhidos os príncipes e reis, pessoas de sabida competência em ofícios, artes, cultura para figurarem como resgates e para serem vendidos como escravizados. Ilustrativo é a figura do pedagogo, escravo que conduzia os alunos nobres para ser instruído por outro escravo, atividade execrada. Havia na Idade Antiga um preconceito ou repúdio por certas profissões como as que usavam as mãos: a cirurgia, a pintura, o desenho, a do mestre do traço ou o ofício de pedreiro. Conta-se que um nobre fez ao neto uma concessão para que ele aprendesse pintura porque este jovem tinha a condição de doente (MANACORDA, 2006, p. 41-110). A educação aparece como algo

desvalorizado, e não é de se estranhar que em Roma Antiga saber escrever não era do status dos imperadores que preferiam usar para assinar os documentos uma espécie de carimbo. Há documentos e relatos sobre a educação na Grécia Antiga e Roma ser a atividade completamente desqualificada não estando incluídas entre as artes honestas, ademais como outras que exigissem habilidades manuais, ofícios que tanto entre gregos e romanos eram destinados às classes que não iriam governar e aos escravos.

Manacorda (2006) registra um traço comum atribuído aos antigos professores de primeiras letras: serem prisioneiros de guerras, portanto escravizados, ou pessoas refugiadas que em suas terras de origem perpetraram crimes. Talvez isto possa explicar também o desprezo com que o mundo antigo romano e grego votavam ao mestre escola. As relações eram de sadismo, em dupla mão, e a passagem de um excerto da comédia Báquides parodiada em um diálogo entre Lydo e Filoxeno ilustra bem o que estamos a falar:

Mas agora não tem o menino nem a idade de sete anos e se lhe encostas a mão logo o menino quebra a cabeça de seu pedagogo com a tabuinha. E este vai reclamar com o pai, o pai assim diz ao menino: tu é digno de mim, que és capaz de te defenderes das ofensas. E ao pedagogo é repreendido: ei velho de quatro centavos, não toques no menino, ele se comportou como um valente. Vai-se o mestre, coberto de uma veste ensebada como uma candeia, para casa após ouvida a sentença. E como pode pois nestas condições um mestre exercer sua autoridade, se ele primeiro é castigado? (BACC, 2006, p. 420-448).

Parece que no incidente relatado acima, o menino desrespeitou ao mestre porque primeiramente porque não o chamou pelo nome de pedagogo, mas assim o tratou como um escravo qualquer. Havia algumas classes de escravizados envolvidos em educação: o pedagogo, o gramático, podendo este último ser um vencido de guerra não escravizado ou um libertus, que também se dedicava a ensinar retórica. Os professores de primeiras letras, em Roma trabalhavam para seu senhor lecionando para as crianças a quem odiavam e por elas eram odiados e hostilizados, já pela própria condição de escravo, ou pela condição de estrangeiro. É ainda Anibal Ponce que relata ter uma criança se irritado tanto com o seu mestre que lhe abriu a cabeça com uma banquetta, com total aprovação de seus pais. As relações eram as mais conflituosas e as condições materiais para lecionar poderiam ser as mais precárias: nos adros das igrejas, em meios aos animais, legumes, verduras e temperos das feiras livres, sob árvores. Suspeitamos, sem querer afirmar como verdade que as relações humanas conflituosas persistentes nos

recintos escolares possam ser também esperadas e naturalizadas em uma sociedade.

Na Idade Média as salas de aula eram espaços destinados às pessoas das mais diversas faixas etárias e lecionadas homogeneizadamente, aliás, como até hoje é visto.

No século XIX, o capitalismo industrial assentou-se sobre os braços femininos e masculinos e assim, o Estado nada mais conseguiu senão receber em espaços determinados as crianças que em períodos do dia prescindiam de seus pais. As redes de escolas que existiam nos países datam deste mesmo século.

A Escola como tema explícito de manutenção de uma sociedade e de uma civilização pode ser dito que é recente, embora nas considerações anteriores fiquem estas idéias manifestadas. Escolas surgem para completar o que é considerado importante socialmente e que a família não pode ofertar, para cumprir um serviço.

Durante os movimentos da Reforma e de Contra Reforma a difusão das Escolas se fez sentir sob influxo religioso, para possibilidade de difusão das habilidades de leitura com fins de divulgação da Bíblia ou de combate aos ideais de Lutero, respectivamente. Já se organizavam um sistema dual para manutenção de classes, perpetuando privilégios econômicos e de nascimento. Pois, se para alguns bastariam às primeiras letras e as aprendizagens manufatureiras, artesanais, aos outros se reservavam ensino mais aprofundado nos moldes da escolástica (MANACORDA, 2006).

No século XVIII, na Alemanha, França e Portugal influenciados pelo iluminismo e nacionalismo liberal da Revolução Francesa, surgem os sistemas de Escolas ou os Sistemas Oficiais de Ensino, sem o desvencilhamento de características próprias das sociedades respectivas, no qual ressuma o caráter absolutista do reinado de Portugal. É elucidativa a passagem abaixo, extraída de Cynthia Greive Veiga (2010). Evidente que se imprimiria à Escola as mesmas feições para que adequassem as pessoas a elas:

Do primeiro de Outubro do presente ano em diante não poderá ensinar pessoa alguma, nem pública, nem particularmente sem Carta Minha sob pena de ser castigado como merecer a sua culpa e de ficar inhabil para ensinar mais nesses Reinos e Seus Domínios. Lisboa, 28 de julho de 1759. Dom Tomás Principal de Almeida. Diretor Geral (ANDRADE, 1978, p. 191 apud VEIGA, CURY, 2010).

Baseados em João Cardoso Palma Filho podemos resumir as considerações acima quanto aos objetivos traçados por um governo sobre as suas políticas sociais e, portanto, sobre suas escolas, destacando algumas características comuns a vários sistemas de diferentes países como: ênfase no psicologismo, aspectos práticos curriculares no valor conferido à oratória, ao humanismo em detrimento do espírito de investigação, de autonomia e de mudança, desenvolvimento de uma mentalidade valorativa do trabalho, da família, das tradições então vigentes, a restrita abrangência e profundidade dependente de classes. Para a elite estudos que em cada época eram considerados como importantes ao poder; para a plebe ou ao povo, uma educação de primeiras letras, que também recebeu o nome de educação elementar ou rudimentos de educação e, de educação básica na contemporaneidade brasileira. Educação para manutenção do bloco histórico, (conceito fundante da teoria de Gramsci) ou, segundo os cientistas críticos reprodutivistas (Bourdieu, Althusser, Passeron) educação e escola aparelhos ideológicos do Estado, em ambas as posições teóricas, voltadas para manutenção do status quo; fatos que podem também ser explicados com base nas categorias de permanência e persistências (DAVID, 2010). Há, pois que se pensar: o que deveria mudar para quem mudar ou, o que deveria permanecer, por que e para quem permanecer? Mudar ou manter este é o papel da escola, a sua função e seu serviço dependente da decisão de quem tenha o poder de decidir.

A partir de agora vamos então tecer considerações de como a Educação pública brasileira, expressão que neste artigo estamos usando com o mesmo sentido de Escola, repetimos, não assumiu funções outras que não fossem aquelas do interesse de uma classe hegemônica, tendo desempenhado, portanto, o seu papel. Cumprindo a missão de corroborar o status quo, ou o bloco histórico engendrado e divulgado, a partir do qual as ideias, as representações de uma elite social econômica cultural passam a ser percebidas como verdades atemporais, impossíveis de mudança. Como se fossem cometidas a todas as classes sociais a posse do conjunto material e simbólico de uma dada sociedade (GRUPPI, 2000). Em todo esforço governamental de educação saltam à vista as categorias de permanência, de persistência e “servidão”, embora em certos momentos, principalmente de crise de governabilidade e de governança haja esforços oficiais para mudanças em educação, o que necessariamente não significa a intenção de querer que a educação mude ou mude algo. Pode significar apenas uma intenção de responder ao povo que seu Governo é sério.

Consideremos o Sistema Educacional Público Brasileiro e Escolas em marcha histórica, a partir do que temos notícia de existência de educação intencional, ou seja, da educação jesuítica, para daí evidenciarmos o caráter persistente em padrões de uma classe, a dos colonizadores. A catequese e o ensino tinham por missão a consolidação da supremacia portuguesa com a aculturação indígena, mas não a todo e qualquer indígena. Estava reservada à elite fidalga e à “elite indígena”, especialmente aos curumins filhos dos caciques, os quais consideravam como uma folha em branco sob a qual se poderia facilmente escrever, fato do qual se decepcionariam quando na puberdade, ou após décadas de permanência nos seminários, os jovens tudo abandonavam para voltar às suas tribos retomando à poligamia, à antropofagia, mas de posse de rudimentos da cultura européia.

A julgar pelo *Ratio Studiorum* mediante o currículo que preconiza, vê-se que a categoria da permanência ou da resistência às mudanças em um novo mundo autoriza crer aparentemente que a escola jesuítica nasceu alienada, sem nenhum vínculo com o novo contexto em que se organizava no Brasil. Uma leitura mais atenta desta Carta Pedagógica leva a descobrir que concebiam a educação (leia-se formal) ajustada a um poder (da Igreja e do Rei) para atender às diferenças locais, suas peculiaridades e o (leia-se classe social) de cada educando (FRANCA, 1952). Veja abaixo;

REGRAS DO PREFEITO DE ESTUDOS INFERIORES

9- Novos alunos. Não receba, quanto possível, entre os alunos, quem não seja acompanhado pelos pais ou pessoas por ele responsáveis, ou quem não conheça pessoalmente ou sobre o qual não possa com facilidade colher informações de pessoas conhecidas. Por pobre ou de condição modesta ninguém deverá ser excluído.

11- Admissão - Os que verificar que estão bem instruídos e são de bons costumes e boa índole, admita; dê-lhes de conhecer as regras dos nossos estudantes para que saibam como deverão se comportar.

12- Os que não se devem admitir. Na última classe, de regra, não admita rapazes já crescidos nem crianças muito novas, a menos que sejam notavelmente bem dotados, mesmo se os pais os houvessem enviado só para terem uma boa educação.

Também a *Ratio* se preocupava com as diferenças individuais, a educação classista, o caráter intelectual e no currículo a supremacia das línguas, filosofia, como distinção de classe, relegando atividades ou ofícios para os agregados aos seminários, indígenas e escravos, reproduzindo todo o sistema social, servindo ao que e a quem isto lhe pedia.

Na educação do Império, após a Independência de 1822, sob o influxo das ideias liberais da Revolução Francesa, pensou-se em uma educação

nacional e o eixo mudou. Da concepção de ser um dever do súdito, passou a ser compreendida como um direito do cidadão, derivando ainda a obrigação de delimitar as competências para a mesma. Requisitava-se da escola que preparasse as gerações para a nova sociedade que se punha para o voto, de desenvolver o indivíduo em toda plenitude para a vida em sociedade. É ilustrativa a fala do Trono, de onde, em 1824, D. Pedro I incitando para o ensino público tanto quanto possível uma lei particular para o fato. Consequentemente surgiram dois tratados: Educação para a Mocidade e Criação de Universidades (PERES, 2010). Não demorou foram fundadas as duas primeiras universidades do Brasil, com seus cursos jurídicos, uma em Olinda e outra no Rio de Janeiro. Nos debates que se sucederam não faltaram denúncias sobre a falta de professores de primeiras letras, o atraso da instrução primária por falta de recursos, uma vez que a Constituição de 1824 e o Ato de 1834 delegaram às Províncias a responsabilidade de organizar e manter o ensino de primeiras letras, sem subvencionar ou completar os recursos financeiros destas (DAVID, 2010)

A Comissão Constituinte de 1823 apresentou à Assembléia um Projeto de Constituição onde em alguns artigos está cruamente estampado o caráter de servidão institucional da escola ao que dela se pede:

Art. 250- Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais.

Art. 252- É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos.

Segundo Peres (2005), distinguia-se uma educação para os brancos e outras para negros, escravos e indígenas como a seguir: educação formal para os primeiros e catequese e civilização para os índios, reservando-se para os libertos educação religiosa e industrial, nos arts 250 e 254 da Constituinte de 1823.

É notório o que se esperava da Escola em termos de elitização, exclusão, manutenção do *status quo*, da saída de desobrigação financeira com os gastos em educação, a ênfase em um academicismo que fez abrirem universidades antes de prover a escola de primeiras letras, no afã de preparar a elite para o poder e inchar de cargos administrativos e fidalgais a máquina de Estado.

A Constituição Brasileira de 1824, no Projeto acima ancorado reservou para os assuntos da educação, incisos no art. 179, conforme abaixo, discurso liberal bem aos moldes do que preconizava o estabelecido desde à

Revolução Francesa e, levando-se em conta o contexto de nosso país na época, sem conseguir outra coisa senão um arremedo da filosofia liberalista, nacionalista e transportada para o Brasil. Note-se que vigia em nosso país grave crise de governança do poder imperial, daí pensar em estruturar a educação para servir a sociedade brasileira que deixava de ser colônia para ser independente e procurava se firmar pela Ilustração. Melhor falam os artigos da Constituição Imperial abaixo transcritos.

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

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

No Brasil da Primeira República à Escola coube transformar os súditos em cidadãos republicanos, prepará-los para escolher por meio do voto seus representantes. A Constituição de 1891, a primeira republicana, reservou muita parcimônia ao se referir à educação, mencionando como não poderia deixar de acontecer em um Governo que concebe a educação para os poucos que dirigirão os destinos do povo, uma ênfase sobre o Ensino Superior e Ensino Secundário, não se referindo explicitamente em nenhuma passagem ao ensino primário. Leva a supor que este como não sinalizava classe, prescindia do apoio e consideração da União. É o que nos autorizam dizer artigos abaixo transcritos da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, únicos a referenciam a educação, a escola.

TÍTULO IV- DAS ATRIBUIÇÕES DO CONGRESSO

Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

3º legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados par o Governo da União.

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

3º criar instituições de Ensino Superior e Secundário nos Estados;

4º promover a instrução secundária no Distrito Federal.

Há que ainda se pensar por que começar o novo regime político apoiando o ensino secundário e superior, a não ser porque seriam estes níveis quem manteriam no poder a mesma elite governante, função da Escola no momento. O ensino primário não sendo gratuito já excluía de início do caminhar educativo os pobres; a classe rica manteria este segmento educacional remunerando seus professores, uma vez que as antigas Províncias e agora Estados não dispunham de recursos para fazê-lo. Sem o

ensino primário como pensar em secundário? Sem ter a posse deste, de que meios a classe subalterna se valeria para alçar ao poder? Para os analfabetos cabia mantê-los assim, para os alfabetizados o papel era ensinar-lhes mais.

No primeiro período do século XX advieram reformas educacionais e citamos as mais significativas como as de Francisco Campos, na década de 30 deste século, bem como da década de 40 com o ministro Capanema. Note-se que desde a década de 20 a Escola Brasileira sofreu bruscas alterações no perfil do alunado que recebia, bem como no total em demandas a atender. Tratava-se de crianças e jovens camponeses chegados às cidades tangidos pela crise mundial financeira instalada pela quebra da bolsa de Nova Iorque que afetou drasticamente a economia rural brasileira. Contingentes vastos e diversificados, adentraram as Escolas. Diversificação essa que desconsiderada impulsionou a evasão e a repetência escolares (ROMANELLI, 2001, p. 33-45). Em se banalizando e naturalizando a retenção e evasão, em um momento o poder público nacional, premido pelo contexto internacional obrigou-se a pensar nelas até as épocas bem posteriores, 1980 e 1990, por exemplo.

É fato que ainda nas primeiras décadas do século XX ainda havia no país o ideal europocêntrico, a crença de que o Brasil seria um país de reconhecimento internacional caso fosse moldado pelos parâmetros da Europa. Ainda vigia o ideal de branqueamento, o anseio da transformação da massa camponesa e de libertos em operários, a crença na ascensão social via título acadêmico, a consolidação do capitalismo industrial. Com relação à escola esperava que este papel fosse desempenhado pelo Ensino Médio e Superior, sem, contudo ainda terem resolvidos os problemas do Primário. Natural e cultural este pensamento uma vez que são os dois primeiros níveis de ensino os que melhor ilustram e distinguem classes. O acesso ao Ensino Superior foi enfatizado também na reforma Benjamin Constant (1890), do Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafo ao qual estava então subordinada a educação. Traduziu-se em esforços legais para equiparar os diplomas concedidos aos egressos dos cursos de faculdades privadas aos das Universidades Federais (PALMA FILHO, 2005). De acordo com Palma Filho tratou-se de um período em que a reforma educacional e as escolas obstinadamente operacionalizavam um currículo pulverizado, estudando de álgebra a latim e grego, filosofia, alemão, sociologia, economia política, direito pátrio dentre outras veiculadas no Ensino Secundário. Era o que competia às escolas no papel de formar brasileiros europeizados.

Palma Filho, em *A República e a Educação no Brasil*, diz que por ser muito irrealista para nosso contexto a Reforma Benjamin Constant foi revogada em 1915, sucedida pela Reforma Epiácio Pessoa. Neste momento percebeu-se que o Ensino Secundário (como então era chamado o atual Ensino Médio) não tinha uma identidade definida, a não ser o exercício da função de propedêutica, ou preparar para o Superior. Pretendeu intervir neste estado de coisas sem o conseguir.

Negativamente notável foi a Reforma de Rivadávia Correa, de 1911, que dentre outras medidas desoficializou o ensino no país, entregando-o à iniciativa privada, como tentativa de corrigir distorções e melhorar a qualidade. Incentivou cursos superiores privados, instituiu vestibulares realizados por elas mesmas, equiparando-as às oficiais. É reconhecido que as décadas que se sucederam à República passaram por sérias crises políticas e o Governo apontava a educação oficial como personagem principal para o enfrentamento e saneamento. O que se teve a partir de então foram às aulas avulsas, a compra ou a consecução de títulos sem nenhum esforço laboral intelectual, o sucateamento da qualidade das escolas oficiais, a distinção de classes (PALMA FILHO, 2005).

Não se perca de vista que o ensino primário ou elementar ou de primeiras letras continuava com professores mal remunerados, mal preparados, exclusivo para quem pudesse pagar aulas particulares; sem recursos financeiros porque desde o Ato Institucional de 1834, Constituição de 1891, o primário não era contemplado com subvenção da União, o que provocava denúncias e debates, sobretudo entre o poder católico e leigo, temendo os primeiros perderem o privilégio na manutenção do ensino privado.

Fatores internacionais políticos e econômicos importantes entraram em cena e obrigaram as mudanças no setor das escolas públicas. Estamos nos referindo à Guerra Mundial e conseqüente impossibilidade de importação de máquinas pesadas para o campo e fábricas de tecido (o país começava a se consolidar no capitalismo industrial) e a queda da bolsa de valores de Nova York. A resposta veio com as Reformas de Francisco Campos, o ministro da educação no Governo de Getúlio Vargas, mediante decretos leis norteadores (1932).

Com relação ao Ensino Secundário foram criados e oficializados os ramos profissionais, a equiparação de todos os cursos e colégios ao D. Pedro II, do Rio de Janeiro, a seriação, a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial) e SESI (serviço Social da Indústria), o que foi uma boa medida uma vez que as escolas públicas não teriam como se equipar para oferecer a modalidade profissionalizante. Como os egressos dos referidos cursos não poderiam ascender ao Ensino Superior, continuou o caráter dual das Escolas oficiais, com a continuidade do papel de “servidão” a uma elite que dirige e usufrui de todos os bens simbólicos e materiais, bem como atendidas foram as demandas para formação de oficiais para as fábricas.

Neste período o ensino primário expandiu com o ingresso dos camponeses imigrados para as cidades consequente à falência dos cafeicultores. Falência esta pela impossibilidade do Governo subsidiar o excesso de produção aumentado pela redução de exportação determinada pela queda da bolsa de Nova York. Era uma clientela diferenciada que não foi cuidada pela Escola que por meios diversos como exigências lingüísticas, cobranças de taxas, obrigatoriedade de uniforme a expulsou para bolsões de serviços marginalizados, para a evasão e repetência.

Segundo a linha de pesquisa de Romanelli, no período de 1920 até 1970, eram estarrecedores na História da Educação Brasileira os fenômenos da evasão e da repetência. Ano a ano, viram-se as matrículas duplicadas devido ao número excessivo de retenções, de sorte que nenhum insumo daria conta de adequar demanda e oferta de vagas. Na década de 1950 a 1961, tomando-se como referencial os alunos de 4º séries, nota-se que os concluintes eram um total de 160 estudantes em referencial a cada 1000 que entravam nos quatro anos antecedentes. No então designado ensino ginásial, para 152 ingressantes apenas concluíam 91 e no ensino colegial (designação da época), de 96 ingressantes, os aprovados na última série era um total de 64 (ROMANELLI, 2001). Urgia uma resposta oficial para a hecatombe que assim se formava para as classes populares, mas que nada mais era que a escola desempenhando seu papel de servir às elites, colocando o alunado rural para fora de seus muros, engajando-os precocemente em trabalho marginal e os desclassificando para a inserção social. Não era somente agora o ensino secundário que sinalizava distinção de classe, mas todos os níveis da educação brasileira, através de suas escolas.

Na década de 60 e de 80 do último século, assistimos às políticas educacionais para qualidade de ensino com a implantação das políticas de promoção automática e do ciclo básico, que tanto podem ser classificadas de políticas públicas preventivas, bem como de políticas públicas compensatórias (Lei Federal 4024/61; Resolução SEE nº13/1984 para o Ciclo esta última específica do Estado de São Paulo).

O Ciclo Básico, vigente no Estado de São Paulo, tinha explicitado como finalidades, o registrado no artigo 2º da citada Resolução 13:

[...] assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas áreas do currículo, garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização curricular, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do ensino à aprendizagem.

Perceba-se nestas políticas compensatórias a intenção de dar satisfação à sociedade, mais do que realmente contribuir para a qualidade uma vez que não foram e nem sendo avaliadas, tornaram-se vitalícias, o que pode ser compreendido que o Estado as mantém sabendo que haverá fracasso para o qual é complacente; deixa impune a instituição vinculadora do ensino, porque outra coisa não espera que ela faça, senão fracassar.

Na linha de responsabilidade pela qualidade do ensino e de responder aos reclamos de órgãos internacionais financiadores e à sociedade brasileira, pretendeu-se mudar toda a educação oficial, bem como suas Escolas. Foram nesta dupla direção as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se instalaram sucedendo às Leis Capanema, especificamente Lei n. 4024/1961, Lei n. 5692/1971. O período compreendido anteriormente a estas, 1950 a 1960, passou por crises econômicas e políticas.

Como escreveu João Cardoso Palma Filho (2005), o período de 1950 a 1964 foi marcado por significativas crises políticas onde influências de alguns acontecimentos se faziam sentir até 1970. Podem ser citados fatos iniciados em 1946 como o fortalecimento do partido comunista que ao longo de sua existência até a contemporaneidade foi cassado, seus representantes exilados, para novamente estar legalizado, influenciando diferente pensamento político de conceber a sociedade em termos teóricos marxistas; a eleição de Juscelino Kubitschek de Oliveira fundando Brasília, provocando mudanças sócio econômicas culturais para a região central deflagrando novas demandas somadas às exigências do mercado capitalista exterior; a eleição de Jânio da Silva Quadros por esmagadora maioria, e imediatamente provocando a desconfiança dos militares, católicos e da ala conservadora do poder face à manifesta simpatia pelos regimes socialistas, seu caráter polêmico e controvertido, sua renúncia e um eminente perigo de confronto civil representam sucintamente fatos significativos para todo o panorama político econômico e educacional (PALMA FILHO,2005).

A aliança de Quadros com os países socialistas e a possibilidade de comércio com estes tornaram-se causa de aceleração de um golpe de Estado, sob a égide e proteção dos norte americano, os quais tinham perdido a posição em Cuba, arrefecendo a supremacia econômica e política nas Américas Caribenha e Latina. O golpe aconteceu em 31 de março de 1964, com o exílio para o Uruguai do então presidente João Goulart. Ainda por mais dez anos vigorou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4024/1961 que pensava em equalizar a demanda e a oferta por escola pública seriamente comprometida pelo fenômeno da evasão e da repetência. É elucidativo notar a relação entre uma LDB e a Constituição que a inspira, no caso a Constituição Federal de 1946 e LDB n. 4024/1961, e concluiremos este artigo apontando a interrelação ou a subordinação das leis de diretrizes para a educação e a escola com sua Constituição. A este ponto voltaremos no final deste artigo.

A Lei Federal n. 4024 de 1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional implantou a promoção automática com objetivos e finalidades de levar a um fluxo menos irregular para o alunado, simplesmente. Não pode ser entendida como o que hoje está instituído e denominado de Progressão Continuada, que resumidamente, podemos dizer tratar-se de esforço para que a aprendizagem seja acompanhada de mecanismos paralelos de recuperação e de retomadas para se eliminar a retenção, preconizada pela última Lei de Diretrizes e Bases, atualmente em vigor, a Lei 9394/96.

Em 1964 a sociedade brasileira foi dirigida sob a égide política de Ditadura, inspirada pelos ideais capitalistas direitistas dos Estados Unidos. Foi época da instalação das multinacionais, principalmente do setor automobilístico, farmacêutico, e o que se demandou das Escolas foi que respondesse ao capital internacional. A grande força sentida no que respeitou à educação foi o acordo MEC-USAID, onde dizendo reconhecer a feição humanística e propedêutica de nosso ensino médio, a equipe constitutiva propôs implementar e disseminar cursos profissionalizantes tentando cobrir o déficit brasileiro neste setor.

Na realidade a maior preocupação, além de responder aos reclamos americanos, era de preparar o povo para se viver em uma ditadura, e o profissionalizante seria um atrativo para o alunado pobre ser desviado das universidades, onde pela própria natureza do espírito de pesquisa torna mais acurado o senso crítico tão avesso ao gosto de tiranos e ditadores.

O acordo não apenas pensou em aspectos curriculares instituídos pela nova lei de diretrizes e bases com fortes marcas ditatoriais, sujeição aos

reclamos internacionais, como também obrigou a compra e ministração de merenda escolar à base de leite em pó importado dos Estados Unidos, em que pesasse sermos grandes produtores de carne e de leite. Pulularam decretos instituindo as habilitações plenas técnicas através de pareceres do Conselho Federal de Educação, à revelia de pesquisas de demandas, de condições físicas e de pessoal para o caso. Há que notar que algumas habilitações foram autorizadas e funcionaram sem o respectivo laboratório.

Neste período, consolidou o poder das entidades privadas no Ensino Superior, com a instituição de Licenciaturas Curtas, a qualidade do ensino barateada pela substituição de livros por cópias e apostilas, no sentido real de impedir o desenvolvimento de uma efetiva cultura e senso crítico.

A Lei n. 5692/1971, ancorada na Constituição de 1967, com laivos da organização política e social do país sob o regime de uma ditadura, foi centralizadora, homogeneizadora, discriminativa e autoritária ao impor para toda uma sociedade um regime escolar único, desconsiderando as peculiaridades regionais, afunilando cada vez mais as possibilidades das classes populares ascender socialmente via instrução superior. A principal consequência foi o barateamento e mão de obra excedente e desempregada.

Com o restabelecimento do regime democrático surge a Constituição Cidadã, inspirando nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e as escolas estão com novo papel de incluir, de universalizar o Ensino Fundamental a preparar não mais para o trabalho, mas para o mundo do trabalho tão mutante, como mutante o resto da sociedade. Para conter o fenômeno da evasão e da repetência inovou com a Progressão Continuada.

A Progressão Continuada foi instituída pela Deliberação C.E.E 9, de dezembro de 1997, ancorada na LDBN de dezembro de 1996 possibilitando a organização curricular por ciclos, com avaliação de promoção ou de retenção ao final deles. Definiu que o aluno fosse promovido após as devidas correções em suas defasagens. Hoje são publicados os estudos que apontam a pouca importância da adoção do sistema de Progressão Continuada no que se refere ao aproveitamento, mas grande importância para reduzir a evasão. A Escola ainda aqui cumpriu mais uma vez seu papel de servidão ao Governo e manteve o privilégio de educação para uma elite, despreparando as classes populares, precariamente aprovadas, para a ascensão social.

Como o Brasil se coloca em consonância com o pensamento e exigência da política neoliberalista internacional, o formato assumiu nos dois últimos anos direção muito técnica, postulando eficácia e eficiência, (pontos

básicos de política neoliberal) exigência dos financiadores, principalmente do BID desconsiderando outras dimensões como exclusão do sistema via indireta, ou seja, por meio de um currículo oculto traduzido, dentre tantas medidas de micros poderes na expulsão do alunado via notas baixas/abandono ou, abandono/notas baixas.

Há estudos que provam serem as Escolas Públicas locais vivos, com um poder de auto-organização, capazes de explorar brechas deixadas pelo sistema político que as define e propicia mudanças. Entretanto, a tônica é informar-se (colocar ou ser colocada em uma forma) sob a égide de uma política vigente para cumprir o seu papel e servir ao tipo de sociedade específica. Neste particular é expressivo o impulso tomado em alfabetização na década de 90, sob influxo de compromisso internacional. Sofreu rigoroso alavancar a partir da Conferência de Jontien, Tailândia, 1990, “Educação para Todos”, estabelecendo a década da alfabetização; a partir do ano 2000, países emergentes que não tivessem revisto esta questão dentro de seu âmbito educacional, não contariam com possibilidades de financiamentos. A partir daí, insumos, pesquisas no campo da formação de professores, tornar-se-iam mais recorrentes. No caso brasileiro a resposta aconteceu através de programas como o Letra e Vida, Educação Solidária, Educação para Todos e as políticas estaduais de reforço ou de recuperação.

Finalizamos comentando aspectos constitucionais referentes à educação e à Escola, objetivando demonstrar a subordinação da instituição a um regime de governo, traduzida em uma Constituição, inspiradora de uma Lei de Diretrizes e Bases de Educação, cumprindo o papel que dela espera o Governo, entendido este como uma elite, historicamente.

Constituição de 1824 - delegando competências com relação a manutenção do ensino primário às províncias imprime oficialmente a impossibilidade de um bom nível por falta de recursos humanos e financeiros. Igualmente, distingue classe econômica, discriminação de raça, reservando a brancos instrução primária, secundária e superior. A negros libertos, índios catequese e ofícios, conforme artigos adredemente citados.

Constituição de 1891 - alheada do contexto brasileiro, sucessora de reforma também descontextualizada, cumprindo o papel de servir ao que o Estado determinava em termo de preparação de uma elite aos moldes positivistas europeizantes, o que se depreende de seus artigos já transcritos anteriormente neste trabalho.

Constituição de 1934 - vigente após a revolução de 1932 tinha o intuito da solidariedade, da igualdade entre as pessoas; deduz-se de seus artigos

que discriminou economicamente, continuou alimentando a supremacia do secundário como propedêutico e a promover distinção de classe, mantendo o apoio anterior para com as instituições privadas de ensino. Aparentemente resguarda as peculiaridades locais e financeiras vinculando fundos para a educação, mas se descuida de universalizar o nível primário de educação em nada diferindo desta histórica e cultural omissão, tampouco efetivando funções fiscalizadoras para tanto. É o que pode ser lido em seus artigos 149 a 158.

Constituição de 1937 - distanciou ainda mais o alunado pobre e trabalhador de ascensão social, oficializando um ensino dual profissionalizante para os pobres e propedêutico para os abastados que se dirigiam para o Ensino Superior. Neste período as reformas de Francisco Campos conseguiram dar um caráter de sistema ao ensino brasileiro; assumiu feição fortemente centralizadora, autoritária, reflexo do regime político vigente no país e no mundo, inspirando um sistema de ensino desinteressado pelos pobres, pela educação primária mantendo a senda do amparo às entidades privadas, discriminado por motivos econômicos. São representativos do que falamos os artigos de números 128 a 134.

Constituição Federal de 1946 - Seu reflexo sobre a LDB n. 4024/1961 e as Reformas de Capanema (Ministro) fez-se sentir objetivando um ensino inspirado nos ideais de fraternidade em tempos de pós guerra mundial. Influenciada pelos ideais dos Pioneiros da Educação em atingir um curso primário universalizado, descentralizado e de qualidade, sem, contudo o conseguir. A impossibilidade de gratuidade ulterior ao ensino primário não a diferencia do papel que as anteriores reservaram para as Escolas. A real despreocupação com relação à diversidade da clientela da escola pública não levou a melhorar o nível de ensino para as classes populares, uma vez que isto não era mesmo pedido. É o que pode ser depreendido dos artigos da Constituição Federal de 1946 que a norteou, nos artigos de 163 a 175.

Constituição de 1967 - nesta Constituição o apoio financeiro para as instituições privadas se tornou mais forte para o ensino superior; sua correspondente LDB n. 5692/1971 trouxe a pulverização de habilitações profissionais plenas e parciais não demandadas, nem exequíveis, aliada ao Parecer 45/49; selava de vez o papel classista da escola pública, com o sucateamento do ensino secundário ou de segundo grau e do nível superior, moldou-se pelos artigos constitucionais de 168 a 172.

Constituição de 1988 - A abertura política e a volta ao regime democrático trouxe a Constituição Cidadã e seu desejo de educar com

qualidade, o respeito à diversidade, ao magistério e, pela primeira vez, explicita o dever do Estado pela permanência do aluno na escola. O apoio à iniciativa privada não se faz tão desabridamente, mas a verdade é que ainda a grande força no Ensino Superior e no Ensino Médio Profissionalizante é da rede particular que pode contar com subvenção pública quando se diz sem finalidade lucrativa, ficando esta exigência factível quando repassa para uma empresa que a gerencia a manutenção da entidade.

Nestes moldes também cumpre o seu papel de “servidão” a Escola Pública sob a égide da LDB n. 9394/96. Está escrito nesta LDB que a Educação Básica é comum a todos e a Educação Superior aos que provarem aptidão para tal (o que pode ser entendido condições financeiras, adequando-se aos artigos 205 a 214 da Constituição Cidadã).

Analisada a Escola com base nas categorias de permanência e da “servidão” compreende-se seu papel não idealizadamente, descontextualizadamente, mas em seu papel real de serviço a um Estado e seu Governo e a uma sociedade por estes organizadas. Autorizam-nos dizer que tem executado este papel com eficiência, mas que este papel em um esforço coletivo, nascido das próprias escolas pode ser o de “servidão” à classe que dentro dela trabalha e estuda. A resposta de qual seria o papel da escola não pode ser respondida descontextualizada historicamente.

A ideia engendrada e corroborada de que a Instituição Escolar não cumpre o seu papel oculta outro serviço que ali é desempenhado, um papel imanifesto, porém, real e latente: serviço de conferir ao Estado legitimidade e confiabilidade, assumindo como de própria autoria a produção do fracasso escolar, camuflando a verdadeira razão na medida em que não fica claro que justamente este fracasso é também um de seus papéis.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional regulação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARRETCHE, M. Vídeoaula 2, CD 1. In: **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas: FE/UNICAMP, 2006.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Constituição Federal (1824). **Constituição Federal do Brasil**. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824. José Antonio de Alvarenga Pimentel.

_____. Constituição Federal (1891). **Constituição Federal do Brasil**. Prudente José de Moraes Barros, Presidente do Congresso, Senador por São Paulo. Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891, 3º da República.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil (18 de setembro de 1946).

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. In: **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas: UNICAMP, 2006.

COOMONTE, Antonio Vara. Condições socioestruturais da escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAVID, C. M. **Currículo de História; mudanças e persistências**: a proposta curricular do Estado de São Paulo/2008. 2010. Tese de Pós Doutorado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2010.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o ratio studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GRUPPI, L. O conceito de hegemonia em Gramsci. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HOLFLING, J. Videoaula 2, CDRI. In: **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, UNICAMP, 2006.

MANACORDA, M. A. **Historia da educação da antiguidade até os nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC. In: **Pedagogia Cidadã. Caderno de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 61-74. (b).

_____. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: **Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60. (c).

_____. História da educação através dos tempos. In: **Cadernos de Formação. Formação de Professores. História da Educação**. São Paulo: UNESP Cultura acadêmica Editora, 2010. (a)

PERES, T. R. A educação brasileira no Império. In: **Caderno de Formação. Formação de Professores. História da Educação**. São Paulo: UNESP Cultura Acadêmica Editora, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

WEBER, M. **Ciência e política duas vocações**. São Paulo: Cultrix. 2006.

VEIGA, Cyntia; CURY, C. J. (Orgs.). **O intelectual e o educador**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.