

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo.
História da educação brasileira:
 leituras. São Paulo: Pioneira
 Thomson Learning, 2003, 135p.

Maria Lúcia Hilsdorf, professora da Universidade de São Paulo, narra com uma voz forte e precisa suas leituras sobre a história da educação brasileira. Ela o fez em formato de manual didático, por isso, *História da educação brasileira*: leituras dissolve-se no percurso que vai da catequese jesuíta e colonização até a escola brasileira de hoje. A periodização que divide os capítulos é própria e, sobretudo, capaz de identificar a pluralidade de perspectivas presente na historiografia recente de cada período.

A obra de Hilsdorf realiza a articulação dos resultados de diferentes pesquisas, não apenas permitindo o confronto de interpretações divergentes mas ensaiando interpretações acerca da organização escolar implementada pela ação do poder público, das instituições religiosas ou das diferentes agremiações políticas e da cultura escolar produzida pela escola brasileira nesse período. Na realidade, os circuitos da institucionalização escolar, da estruturação dos sistemas públicos de ensino ou de circulação dos saberes pedagógicos, ainda que eles passem pelo Estado, pela família, pelos docentes, pelas associações políticas, profissionais ou filantrópicas tomam, no interior da análise, apoio nos fatores externos da política, da economia, da sociedade e das mentalidades. Em suma, crítica e problematização são utilizadas para apresentar o complexo político-administrativo que originou a organização escolar brasileira.

O trabalho de Maria Lúcia Hilsdorf, no entanto, é muito mais do que isso. De todas as sistematizações e relações importantes que ela lança,

gostaria de deter-me naquela que me parece central e a mais rica de consequências. Não se observa a história interna da escola brasileira sem mostrar que certo tipo de poder foi exercido pelas instituições, projetos, decretos e pelos desejos de controle social da cultura; e que ainda é esse poder, por transformações sucessivas, que garante as funções da ordem pública, interroga as práticas educativas e questiona as conquistas políticas. Não se observa a atuação dos aparelhos escolares, sejam os colégios jesuítas, os grupos escolares ou as escolas públicas atuais, sem estudar as formas de dominação cultural praticadas pelos centros de decisão que os organizaram. Mais que isso, são as formas de domínio que estabeleceram abertamente, propagando, espalhando, difundindo pelos mil canais específicos do exame, da avaliação, da seleção, da vigilância, da disciplina e, enfim, do sistema de ensino, áreas de exclusão.

No interior dessa compreensão, Hilsdorf interpreta a história da educação brasileira por três protocolos de leitura.

A relação escola-sociedade não se define politicamente nas repartições públicas de governo, mas na difícil tarefa de apropriação, no cotidiano das práticas escolares, “das conflituosas forças sócio-culturais nas quais está inserida” (p. VIII). Sem dúvida, um dos principais cuidados dos responsáveis pela colonização brasileira foi o de fazer-se reconhecer em meio adverso. Foi assim com as missões e os colégios jesuítas, com as reformas pombalinas e com a obra joanina, mas também depois da Independência, com a construção da ordem social feita sob o período imperial e com a oferta antecipatória organizada pelo projeto educacional republicano: esforço reiterado de fazer das realizações no campo escolar uma conquista social. A escola foi antes de tudo encarregada de uma

configuração; foi o instrumento para o uso social de uma ordem de representações determinada.

Por todos os seus espaços, a escola brasileira esteve ligada às iniciativas de modificação dos circuitos de circulação de modelos culturais. Ela aparece sempre integrada a uma estratégia de regularização, de normalização, de assistência, de habilitação e de vigilância das crianças. A escola foi reiteradas vezes organizada como um dispositivo de controle do corpo político da sociedade, embora muito mais aparentada com um campo intermitente de disputas. Evasão, políticas de reforma, exclusão, reprovação, processos de proletarização profissional, privatização da educação compõem na narrativa que conta a história dessa ambigüidade do funcionamento do sistema escolar no Brasil.

Portanto, não se deve valorizar o papel do Estado e suas célebres manobras na história das relações escola-sociedade. Talvez suas formas insolentes e demasiado visíveis tenham obliterado da historiografia todo um funcionamento interno da escola. É antes a omissão da União, entre 1827 e 1946, no planejamento das diretrizes da instrução primária, o sinal que aquilo que sempre se suspeitou de violência e de arbitrário no sistema público de ensino brasileiro incide de forma muito generalizada, muito mais intrínseca e ininterrupta, muito mais difusa em toda a trama educacional constituída na sociedade brasileira. Inversamente, a escola foi essencial como peça de educação, moralização, disciplina e controle: justificou as mais diversas pretensões de intervir permanentemente na sociedade. Foi a saída política mais eficiente para produzir áreas de exclusão, para reservar direitos.

Ao operar essa leitura, Hilsdorf esclarece um certo número de pontos fundamentais. Ela permite ter-se a dimensão de um fato essencial: a tradi-

cional dicotomia ensino das elites/ensino popular. Desde a visão quinhentista de mundo dos jesuítas até o nacional-desenvolvimentismo da Era Juscelino Kubitschek fez-se da divisão dos trabalhos educativos entre as populações dominadas social, econômica ou politicamente e os setores dominantes um ponto de rearticulação dos padrões culturais e pedagógicos das instituições escolares. Diversas instâncias pareceram mobilizadas para atender as diferentes necessidades ou possibilidades de educação que se imaginavam indispensáveis no interior da sociedade brasileira: colégios, aulas régias, ensino secundário e superior, por um lado; e os recolhimentos, as aulas avulsas, o ensino primário, a escolarização técnico-profissional e as escolas de ensino noturno, por outro lado, demarcaram condições específicas de ensino-aprendizagem de acordo com o horizonte social de origem da criança, dos jovens ou dos adultos.

Fica notável que essa importante dicotomia, criticada a tanto tempo, manteve-se por mais de um século sob um princípio comum: desde a organização dos primeiros grupos escolares, a partir da década de 1870, até a organização do ciclo básico no ensino paulista ou a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, e dos Centros Educacionais Unificados (CEU), atualmente na cidade de São Paulo, são diversos os exemplos de serviços organizados na tentativa de controlar a influência das carências materiais dos alunos. Tal inércia das instituições escolares ou tamanha persistência das políticas públicas seria mal compreendida caso a educação escolar não tivesse sido associada à idéia de opinião pública. Presunçosamente necessária para dar fundamento real ao acesso ao juízo que se expressa, numa democracia, mediante o sufrágio universal, a escola é uma peça indispensável – por seu papel

real e simbólico – a um projeto político geral. Então, uma pergunta é formulada em termos mais difíceis: Por quais processos a expansão da educação escolar refluíu perante às necessidades de formação das condições de acesso por parte da população a uma opinião socialmente distintiva e qualificada?

Uma viragem significativa vem associada aos princípios consagrados pelas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996: os diferentes movimentos que essas legislações inauguraram possibilitaram que o mercado viesse progressivamente decidir “os rumos da educação nacional segundo os seus próprios critérios, os quais já foram denunciados exaustivamente como não representativos dos interesses gerais da nação” (p. 134). O que há de importante e de forte nessa resposta de Hilsdorf é ter descrito que a organização pública do sistema de ensino refluíu sob um modelo de escolarização impeditivo da implementação adequada de uma infraestrutura capaz de fazer das estratégias de educação das classes populares uma instância do acesso à esfera pública, numa nítida inversão da orientação construída no período Vargas para atender essa parcela da população escolar.

A maneira pela qual a autora faz ver como certo número de problemas no funcionamento no sistema escolar brasileiro remete a uma história relativamente longínqua é uma história daquilo que foi a forma de enunciá-los. Mais especificamente, a autora reduz os limites da sua narrativa para propor um ponto de vista aberto, múltiplo, macroscópico que, em vez de uma história evolutiva da educação brasileira, descreve as relações de poder que foram exercidas sobre a escola e que a escola exerceu sobre outras instituições. A reflexão sobre os problemas enfrentados pela constituição do campo educacional é feita por meio das realizações perpetradas pelas mais diversas confi-

gurações que teve ao longo da história. Ela se serve dos vestígios históricos dessas relações, que foram também disputas políticas, para fazer aparecer a tessitura social que fez da educação um “bem público” provido pelo Estado. Porém, de fato, mostra como numerosos mecanismos e diversas manobras atuaram apesar do Estado, nos seus interstícios ou nas suas margens, segundo modalidades heterogêneas às políticas públicas, e em função de um objetivo que não o do interesse geral. Todo um regime privatista estabeleceu-se em educação, com efeitos de desresponsabilização, de omissão e de desregulamentação do poder público como provedor desse bem público.

Hilsdorf é demasiadamente atenta às realidades para reduzir o que há disso tudo na política neoliberal do governo que passou e rebatê-la sobre o fato bruto de suas origens. Mas ela se serve da história para decifrar a atualidade, avaliar suas possibilidades e indicar os perigos políticos. Daí uma última observação. Ela se serve da história também para demonstrar que os circuitos da escolarização, da educação ou da aculturação, ainda que se institucionalizem por meio dos regulamentos e da legislação, somente se efetivam por meio do conjunto de práticas, de iniciativas e de manobras no qual confirmam a regularidade e a ordem das representações vigentes na realidade social de uma cultura.

Todos esses esclarecimentos indicam que o conjunto de práticas e enunciados relativos à educação, e que de fato a constituem, está longe de se relacionar com um único objeto, de o ter formado de uma vez por todas e de conservá-lo perpetuamente como seu tipo ideal. O objeto que é colocado como seu correlato pelas autoridades eclesásticas dos séculos XVII e XVIII não é idêntico ao objeto que se delinea através da esfera pública freqüentada pelas parcelas ilustradas da sociedade

portuguesa ou das medidas pombalinas. Da mesma forma, todos os objetos do discurso educacional foram modificados no decorrer da história que Hilsdorf repensa entre a primeira legislatura brasileira (1826-1827) e as discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 ou 1996: não é absolutamente a mesma escola, a mesma educação, o que está em questão aqui e ali – seja porque o código de percepção e as estratégias de intervenção mudaram, seja porque as designações da cultura e sua formação geral não obedecem mais aos mesmos critérios ou porque o discurso educacional, sua função, as práticas nas quais ele está investido e que o sancionam, as relações que ele mantém com os estudantes foram modificados.

Poderia dizer que *História da educação brasileira*: leituras fez-me pensar sobretudo nas modificações do léxico educacional, como ainda existem, nas reformas atuais, em certos departamentos de educação governamentais: há uma suavidade da escola

sulcada de violência, arrebatada às vezes por turbilhões, atravessadas por tensões que de tempos em tempos faz dessa peça essencial da iniciação ao discurso articulado e geral sobre o mundo um possível lugar de satisfação para todos – reformadores, professores, parentes e sobretudo alunos. Maria Lúcia Hilsdorf, nesse livro, revira a possibilidade. Ela faz perceber que é a escola que depende da possibilidade de satisfação de todos, isto é, da satisfação do interesse geral. Disso resultou, em sua própria realidade, a arquitetura da síntese ora editada pela Pioneira Thomson Learning.

Quanto à plêiade de especialistas mobilizados por Hilsdorf para operacionalizar suas análises cabe apontar a heterogeneidade. Tratam-se, por um lado, de autores tradicionalmente trabalhados na historiografia da educação e de pesquisas recentemente concluídas nos programas de pós-graduação e, por outro lado, de historiadores, de historiadoras, de sociólogas e de sociólogos reunidos num texto sensível às diversas

orientações teóricas que apresentam. Cada capítulo traz uma bibliografia específica rigorosamente organizada em função da periodização elegida. É um livro útil pelas referências que sistematiza, mas sobretudo, pela competência didática com que integra as diferentes perspectivas da historiografia e suas problemáticas ao repertório histórico com que escolheu trabalhar.

Assim, nesse livro ficam registrados tanto alguns dos modos de pensar quanto muitas das formas de escrever as histórias da educação brasileira. Por conta disso, é possível que a obra de Maria Lúcia Hilsdorf valha como um manual, talvez como uma indicação: ela ensina a ler não apenas os regulamentos e as leis de uma prática, mas o funcionamento dos sistemas educativos no contexto cultural de uma sociedade.

André Luiz Paulilo

Doutorando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
E-mail: paulilo@usp.br