

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA E DO SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL¹

Maria Lúcia Spedo Hilsdorf
Mirian Jorge Warde
Marta Maria Chagas de Carvalho²



1. A escola ilustrada

mentalidade ilustrada que promoveu a reforma do ensino do período pombalino foi capaz de dar um novo ruino à educação

¹ A primeira parte deste texto (Colônia e Império), ficou a cargo de Maria Lucia Spedo Hilsdorf; a segunda (Primeira República), de Marta Maria Chagas de Carvalho; e a terceira (1930-1960), de Mirian Jorge Warde. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf é Professora Doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pesquisadora no Centro de Memória da Educação da mesma universidade. Marta Maria Chagas de Carvalho é professora doutora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mirian Jorge Warde é professora titular e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

² Marta Maria Chagas de Carvalho é professora doutora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mcmarta@uol.com.br

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA
E DO SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL

Pernambuco um *colégio* para a formação de padres, por um ex-aluno da Universidade de Coimbra reformada em 1772: o Seminário Nossa Senhora das Graças (1800) aparece como uma adaptação dessa tradicional forma escolar jesuítica ao espírito pragmático das Luzes, pelos seus objetivos de dotar os alunos de conhecimentos científicos que lhes permitissem atuar como agentes de modernização econômica da colônia. Aprendendo línguas clássicas e modernas, gramática portuguesa, ciências naturais e exatas, desenho, geografia, cronologia e teologia segundo uma metodologia baseada em relações mais brandas entre mestres e discípulos, sem castigos físicos e com apelo à personalidade do aluno, esses "padres-exploradores" podiam conhecer as riquezas da terra e indicar os modos de seu aproveitamento pela Coroa portuguesa.

No plano da *cultura*, a Ilustração pombalina tem sua influência demarcada pelos seus elementos absolutistas, regalistas e anti-ultramontanos, e se não foi "acovardada" como quer Anita Novinsky, foi conservadora e reformista⁶: possibilitou a divulgação da estética neoclássica, do pensamento moderno e da ciência aplicada, produzidos e reproduzidos pelas reformas, mas, como diz essa autora, impediu a divulgação do seu aspecto mais avançado, o da filosofia política liberal e democrática, que alcançaria as mentalidades da colônia no período pós-Pombal, pro-

⁶ Anita Novinsky, "Estudantes Brasileiros *afrancesados* da Universidade de Coimbra. A perseguição de Antônio de Moraes e Silva, 1779-1806", em O. Coggiola, *A Revolução Francesa e o seu impacto na América Latina*, S. Paulo/Brasília, Nova Stella/Edusp/CNPq, 1990. Esse já era o entendimento de Laerte Ramos de Carvalho, *As reformas Pombalinas da instrução pública*. S. Paulo, Saraiva/Edusp, 1978, ao destacar, citando Cabral de Moncada, as ligações do iluminismo português com o iluminismo italiano, reformista, nacionalista, humanista, cristão e católico.

escolar brasileira entre fins do século XVIII e primeiras décadas do XIX: afirmar a existência de uma "escola ilustrada", ao mesmo tempo resultante e promotora da circulação das idéias da Ilustração em Portugal e no Brasil, significa recusar a avaliação de Fernando de Azevedo³, o mais conhecido autor da historiografia da educação brasileira do período, de que "a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da colônia" e, simultaneamente, marcar o ponto de partida de uma outra visão histórica da educação brasileira oitocentista.

É verdade que a reforma pombalina foi implantada com muita dificuldade na colônia, pela oposição dos partidários dos jesuítas, o desvio dos recursos do Subsídio Literário que deviam sustentá-la, e a presença, na administração, de capitães-generais anti-ilustrados⁴. Mas, aos poucos, sobretudo pela atuação das Câmaras Municipais junto às autoridades da metrópole, foi sendo instalada de acordo com a legislação pombalina de 1759-1772 e nos moldes do sistema preferido pelos intelectuais ilustrados de ensino em instituições isoladas, uma rede de *aulas avulsas* de primeiras letras, gramática latina, grego, retórica e poética, filosofia, matemática superior e geometria⁵. Também foi criado em

³ Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, S. Paulo, Melhoramentos, 1964, p. 545.

⁴ M. X. Fragoso, *O ensino Régio na Capitania de São Paulo, 1759-1801*, S. Paulo, Feusp, 1972.

⁵ Na Bahia, por exemplo, segundo Luís dos Santos Vilhena, "Cartas Soteropolitanas", em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 7, No. 20, 1946, por volta do ano de 1800, a capital Salvador tinha 6 aulas de primeiras letras, 4 de gramática latina, uma de geometria, uma de grego, uma de retórica e uma de filosofia; 14 localidades, uma aula de primeiras letras e uma de gramática latina cada; 6 outras, apenas primeiras letras, e uma única, apenas gramática.

vocando ou indo ao encontro dos movimentos contestatórios das Inconfidências em Minas (1789-94), Bahia (1798), Rio de Janeiro (1794), Pernambuco (1801); da Revolução Pernambucana (1817) e da própria Independência de 1822. Para encontrar a vertente mais revolucionária do período pombalino, temos que falar da outra Ilustração, aquela não-oficial, clandestina, dos "afrancesados" que viajavam e traziam livros e panfletos ou transmitiam oralmente suas idéias dissonantes⁷.

Fosse na vertente oficial, fosse na vertente subterrânea, subversiva, muitas vezes imbricadas ambas nas mesmas figuras, a Ilustração circulou na colônia desde fins do século XVIII, como caldo de cultura erudita, sobretudo ligada ao uso da leitura e da escrita, ainda que não apenas veiculada pela instituição escolar. Certamente, "afrancesados" e ilustrados são os *alunos* e *professores* das escolas pombalinas, principalmente das disciplinas mais adiantadas, a retórica e a poética, as matemáticas e a filosofia, que utilizavam-se dos textos aprovados por Pombal, mesmo depois que, nos fins do século XVIII, a administração da metrópole liberou o uso de qualquer texto didático nas escolas, inclusive os antigos métodos dos jesuítas. Paim⁸ estudou os professores de filosofia desse período e verificou que ensinavam pelos autores recomendados nas instruções

⁷Elas próprias radicadas numa mentalidade "subterrânea" de contestação e crítica já presente ao longo de todo o período colonial e que se expressava sobretudo em termos de religiosidade, de "descristianização interior". Vozes discordantes não seriam, portanto, para Novinsky, criação ou privilégio dos movimentos ilustrados dos fins do século XVIII.

⁸Antonio Paim, "Os primeiros professores de Filosofia no Brasil", em *Revista Brasileira de Filosofia*, Vol. 21, No. 81, 1971.

e regulamentos pombalinos, como Genovesi e Heinecke, para filosofia moral e racional, Euclides, para geometria, Muschembröck, para física, Altieri para aritmética e geometria; Bezout, para aritmética, Job, para ética, e Storchenau, para lógica. Autores como esses, referendados pela censura pombalina, mas também os expurgados e proibidos —como Diderot, o Rousseau do “Emílio”, o Abade Raynal do “História das Duas Índias”, de 1772, e o Mably do “Direitos e Deveres dos Cidadãos”, de 1789— foram encontrados tanto entre os inconfidentes e conspiradores das décadas de 1780 e 1790, quanto na posse de ex-alunos da Faculdade de Filosofia pombalina, centro de estudos científicos modernos que formou toda uma geração de médicos, naturalistas e engenheiros aproveitada pela coroa portuguesa na administração dos seus domínios coloniais⁹, como também de antigos alunos dos jesuítas, que nunca estiveram fora do Brasil¹⁰.

As idéias chegavam pelos *impressos*, lidos e discutidos pelos estudantes e letrados, e também ouvidos e propagados no boca à boca; entre a população analfabeta: mesmo sem imprensa na colônia, com a produção intelectual e editorial controlada pela Real Mesa Censória e ameaçada pelos embargos pombalinos, os autores eram lidos e reproduzidos —à maneira do “submundo” da literatura ilustrada e/ou revolucionária que Darnton encontrou na Europa Continental—, a partir de textos prescritos,

⁹ M. Odila da S. Dias, “Aspectos da Ilustração no Brasil”, em *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, No. 278, 1968, pp. 105-170.

¹⁰ L.C. Villalta, “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”, em Laura de M. Souza, *História da vida privada no Brasil*, Vol. 1, S. Paulo, Cia. Das Letras, 1997.

autorizados e impressos na Tipografia Régia; de edições clandestinas, que o contrabando fazia chegar com muita rapidez para os interessados porque, lembra bem R. Maxwell, livros são mercadoria, têm valor econômico; e de traslados, cópias manuscritas preparadas pelos professores para os seus alunos¹¹. A literatura julgada sediciosa e proibida circulou freqüentemente nos meios populares através das cadernetas de notas, como aquelas encontradas entre os inconfidentes baianos de 1798, com passagens de Rousseau.

A Ilustração foi cultivada também, pelas *sociedades* coloniais. Um primeiro grupo é representado pelas Lojas Maçônicas. Já se disse que as trocas entre maçonaria e Iluminismo são "pura osmose": é bem conhecida a figura do maçom *colporteur*, que viajava levando e distribuindo a literatura clandestina entre os dois lados do Atlântico. Outro, parece ter sido o das Academias Literárias, que A. Cândido estudou no texto "Minerva Colonial", distinguindo as maneiristas das ilustradas: aquelas, instaladas sob a proteção das autoridades e congregando intelectuais à serviço dos padrões culturais do barroco; estas, mais "livres", mais simpáticas aos estudos científicos e sociais modernos e à estética neoclássica ilustrada, também cortejando o poder; mas como tática para passar o contrabando das idéias modernas e as temáticas sociais da época¹². Manuel Inácio da Silva Alvarenga é o nome exemplar destes intelectuais

¹¹ Manoel José de Siqueira, nomeado professor régio de filosofia em Cuiabá, levou consigo ao assumir a cadeira, em 1796, uma "livraria" com 98 títulos.

¹² Na primeira categoria, as Academias "dos Esquecidos" (1724-26) e "dos Renascidos" (1759-60), na Bahia, e "dos Felizes" (1736) e "dos Seletos" (1754), no Rio; na segunda, a "Sociedade Científica" (1772) - depois recriada como "Sociedade Literária" (1786-95), e a "Casa dos Pássaros" (1779), ambas no Rio. Antonio Cândido, "Minerva Colonial", em *Revista Brasiliense*, No. 13, 1957, pp. 85-94.

“agentes positivos da vida civil”, empenhados em difundir as “luzes” e educar os homens nas “idéias francesas”: formado em direito pela universidade reformada, em 1776, foi mestre pombalino de retórica e poética no Rio de Janeiro desde 1783, e um dos organizadores da “Sociedade Literária”, que tinha uma biblioteca de 1.576 exemplares, cheia de livros proibidos. Ele foi preso e processado de 1794 a 1797, por ocasião da devassa ordenada pelo Conde de Rezende.

A obra joanina é parte dessa ação ilustrada na colônia. Acompanhando as tendências de *retirar da Igreja* a gestão da educação escolar e de oferecer *formação profissional e utilitária* em instituições isoladas de ensino controladas e suportadas pela Coroa, nos padrões da administração pombalina, D. João VI criou várias aulas avulsas de nível médio e superior para formar os quadros culturais, políticos e administrativos da colônia, desde burocratas para o Estado e profissionais liberais até artistas: no Rio de Janeiro, cursos de marinha (1808); armas (1810); anatomia e cirurgia (1810), comércio (1810), química (1812), agricultura (1814) e belas artes (1826); na Bahia, cirurgia (1808), economia política (1809), agricultura (1812), química (1817) e desenho técnico (1818); em Pernambuco, matemática superior (1809); em Minas Gerais, serralheiros, espingardeiros e oficiais de lima (1812), desenho (1817), história (1817) e desenho técnico (1818). L. A. Cunha¹³ fala ainda de tentativas de criação do ensino de *ofícios manufatureiros* para meninos pobres e órfãos, segundo o modelo escolar —os ilustrados opunham-se ao modelo de formação para as atividades produtivas em corporações de ofícios—, e que teria se desenvolvido junto aos estabelecimentos militares do Rio e da Bahia.

¹³ Luiz Antonio Cunha, *A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

2. A escola dos liberais moderados

As aulas régias determinadas pela legislação pombalina-joanina não eram as únicas existentes nos fins do período colonial, nem no plano da iniciativa pública, estatal, nem naquele mais geral e informal da sociedade: além de professores pagos pelo soldo militar, dos mestres de capela pagos pela folha eclesiástica do Reino, que também ensinavam latim e primeiras letras, e de professores mantidos pelas diversas ordens religiosas nos conventos —algumas profundamente comprometidas com a ilustração pombalina, como a franciscana—, havia os professores particulares, contratados pelas famílias, e aqueles que ensinavam atividades produtivas do tipo costura e marcenaria. O conhecimento desse quadro rico e diversificado, que indica a presença e o controle, mas não a exclusividade do poder público no campo da educação escolar, torna insustentável a visão de Fernando de Azevedo também sobre o período pós-pombalino da história da escola brasileira: um grande vazio, “meio século de decadência e de transição”¹⁴.

De outro lado, tomando como referência o que nesse quadro é elemento comum, pode-se avançar a compreensão da escola brasileira das primeiras décadas da Independência para além do universo ilustrado pombalino, “oficial” ou “contestador”: o fundo mental desses anos está organizado pelo Primeiro Liberalismo¹⁵, de matriz ilustrada-regalista e liberal-filantrópica, componente este devido à preponderância britânica sobre toda a geração dos “libertadores” america-

¹⁴ *Ibid.*, p. 548.

¹⁵ J-P. Bastian, *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*, México, FCE, 1994; J.P. Bastian, *Protestantes, liberales y francmasones: sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*, México, FCE/CEHILA, 1990.

nos. Também no Brasil a Independência foi o tempo dessa modernidade liberal, que combinando os argumentos ilustrados de responsabilidade pública e liberais-humanitários de iniciativa privada, levou aos traços de critério absoluto da lei, anticatolicismo tradicional, *laissez-faire* econômico e ênfase na *educação popular* que caracterizam suas lideranças¹⁶. Falcon¹⁷ já havia notado que tolerância, humanitarismo, filantropia e benemerência compunham tanto a sensibilidade religiosa quanto a racionalista dos inícios do século XIX: combinada ao traço mental do pragmatismo das Luzes, resultou em um movimento de assistência e educação das massas com as características de ser ativo, no sentido de ir ao encontro delas, e ser de responsabilidade pública ao invés de atribuição das igrejas.

Daí a *organização*, entre 1820 e 1830, pelos governos locais e regionais, de serviços destinados à guarda, educação e ensino, como asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos, jardins botânicos, escolas de ensino mútuo, aulas de francês, aulas de primeiras letras para meninas, bibliotecas e cursos superiores, enfim, de uma rede de estabelecimentos direcionados ao povo e ainda não predominantemente conformados ao modelo escolar estatal. Daí as *proclamações* liberais da Assembléia Constituinte (1823), de "formação de homens livres para o sistema representativo e cidadãos hábeis para os empregos do Estado", de "disseminação da educação popular como condição de riqueza e liberdade", de "constituição de um sistema na-

¹⁶ Aqui partilhada pela igreja católica de linha iluminista: essa aproximação dos primeiros liberais à igreja católica, na convergência do projeto de uma igreja nacional, tornou "desnecessária", nesse momento, a opção do protestantismo para a realização da modernidade.

¹⁷ Francisco José C. Falcon, *O Iluminismo*, S. Paulo, Ática, 1989.

cional de educação". Daí a *promessa* da Constituição (25/3/1824), de "ensino primário gratuito para todos e colégios e universidades para o ensino das ciências e das artes". Daí o *projeto* da primeira legislatura (1826-27), criando um sistema nacional de educação escolar, composto de escolas elementares, liceus e ginásios secundários e academias superiores. Daí a aprovação das *leis* de 1827, determinando a instalação, pelo poder público, das Academias de Direito de Olinda e São Paulo (12/8) e de aulas avulsas de primeiras letras para ambos os sexos (15/10). Daí a *contratação* do liberal Avelar Brotero para lecionar em São Paulo a disciplina Direito Natural, aquela que conceitua a noção de lei que embasa todo o curso: reguladora da convivência social, mantenedora da ordem definida como tal pela Constituição de 1824¹⁸.

Ora, a Constituição de 1824 confere legalidade e legitimidade à ordem social escravagista e à ordem política liberal-constitucionalista, ao reservar os direitos civis e políticos àqueles que tinham, no mínimo, renda de 100 mil réis anuais: equivalente à produção de 150 alqueires de mandioca, não é uma quantia elevada para a época, mas revela-se enormemente restritiva quando referida ao conjunto da população, $\frac{3}{4}$ dela composta de escravos. Inteiramente conectados como faces de uma mesma moeda, práticas e princípios do Primeiro Liberalismo estão, também, plenamente inseridos no seu lugar histórico-social: constituindo-se como "povo" brasileiro, a classe senhorial e proprietária nada preserva para a "plebe" —o povo hodierno— e tudo aplica na defesa dos seus próprios direitos, ainda que pelos seus traços mentais pragmáticos e filantrópicos fosse ativa e reivindicativa em assisti-la e educá-la.

¹⁸ Leonardo Trevisan, *Estado e educação na história brasileira, 1750-1900*, S. Paulo, Moraes, 1987.

3. A escola do império conservador

Enfrentando a “experiência republicana” dos anos 1831-34 —durante a qual um acordo entre o centro e a esquerda possibilitara a aprovação de várias medidas descentralizadoras e propiciadoras das forças locais—, os liberais moderados desencadearam um movimento regressista que, segundo Mattos¹⁹, procurou restaurar a *boa ordem* do Império em duas dimensões: pela diferença em relação aos demais liberais que traziam a desordem²⁰, e também distinguindo-se deles, isto é, submetendo-os, deixando para eles o governo da Casa, o mundo privado, a sua liberdade de senhores de escravos e assumindo eles próprios o governo do Estado, o mundo público, exercido sobre toda a sociedade de senhores, escravos e homens livres. Esse autor usa a imagem da Penélope mitológica tecendo e desfazendo um infundável manto para explicar o incessante recomeçar das práticas centralizadoras mediante as quais esses proprietários de terras e escravos vencedores dos liberais vão se constituindo como classe senhorial e ao mesmo tempo construindo o Império unificado: a centralização permite o olhar vigilante do governo sobre toda a sociedade, olhar que, por sua vez, se exerce mediante procedimentos de controle e moldagem centralizados.

¹⁹ Ilmar R. de Mattos, *O Tempo Saquarema*, S. Paulo, Hucitec, 1991.

²⁰ Como disse o maioral dos regressistas, Bernardo Pereira de Vasconcelos: “Fui liberal, então a liberdade era nova no país e estava nas aspirações de todos, mas não nas leis, não nas idéias práticas: o poder era tudo; fui liberal. Hoje, porém, é diverso o aspecto da sociedade: os princípios democráticos tudo ganharam e muito comprometeram; a sociedade que então corria o risco pelo poder, corre agora o risco pela desorganização e pela anarquia. Como então quis, quero hoje servi-la, e por isso sou regressista. Não sou trãsfuga, não abandono a causa que defendo no dia de seus perigos, de sua fraqueza; deixo-a no dia em que tão seguro é o seu triunfo que até o excesso a compromete”. Em M. L. M. Haidar, *O ensino secundário no Império Brasileiro*, S. Paulo, Grijalbo/Edusp, 1972, p. 24.

Esse mecanismo é inteiramente visível no campo da educação. Nesse "tempo saquarema" —foi o grupo de regressistas originários da região de Saquarema, na província do Rio de Janeiro, plantadores de cana de açúcar e café, que usou sua experiência político-administrativa regional como "laboratório" para testar a eficácia das medidas que tomavam, implementando-as para todo o Império quando alcançaram o governo geral no gabinete da Conciliação (1853)— difundir a *civilização* é um objetivo tão fundamental quanto manter a ordem. Os nexos entre os homens livres, diz Mattos, são construídos por eles com os fios da ordem e da civilização moderna que assegura "o primado da Razão, o triunfo do Progresso, a difusão do espírito de Associação, a formação do Povo"²¹. Nesse sentido, a questão da educação escolar pública é colocada como uma das maneiras, talvez a mais importante, de construir a relação Estado-Casa que *mantinha* a unidade do Império ao permitir forjar o mundo público no *interior* do mundo privado: dependendo da organização que lhe fosse dada, a escola possibilitaria a direção dos interesses dos senhores de escravos e a expansão da classe senhorial, colocando o Império ao lado das "nações civilizadas", superando a "barbárie" dos sertões e a "desordem" das ruas, o atraso do passado colonial e as tendências localistas dos liberais, e permitindo usufruir dos benefícios do progresso ao estabelecer o primado da Razão e a ruptura com as concepções mágicas acerca do mundo e da natureza²².

Daí a ação centralizadora dos conservadores Saquaremas, que entre meados da décadas de 1830 e 1860, e um pouco como em toda a parte nesses anos tão marcados pelos traços

²¹ *Ibid.*, pp. 193, 282.

²² *Ibid.*, p. 259.

mentais de reação e restauração, vão fortalecer o modelo escolar e a forma escritural das relações sociais e, mais caracteristicamente, para manter a ordem monárquica constituída, hierárquica e centrípeta, utilizar —não se opondo, mas direcionando, dirigindo— o princípio da competência compartilhada de gestão e manutenção do sistema escolar público pelos poderes central e regional (Ato Adicional de 1834) de forma tal a *repartir* as práticas de política educacional: à cargo das Assembléias Provinciais, ficavam o ensino de primeiras letras e os cursos de formação de professores; sob o controle da Assembléia Geral e dos ministros do Império, o ensino superior e as aulas elementares e secundárias da capital do Império. Em relação ao secundário, promoveram uma pseudo-descentralização, que resultou na sua aparente desoficialização e entrega aos particulares, já que, de fato, ficou o tempo todo sob o controle do poder público central²³.

As províncias não tinham recursos para abrir novas escolas superiores além daquelas existentes, que permaneceram, portanto, à cargo do Centro. Este, por sua vez, não criou nenhuma escola elementar; a sua escola normal, instalada na Corte, data de 1880, embora no âmbito do poder provincial, os Saquaremas tivessem criado uma escola normal na capital, Niterói, logo em 1835. Por outro lado, para controlar a procura pelos cursos superiores, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o "Colégio de Pedro II", no Rio de Janeiro (1837), e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às academias —como era o caso do "Pedro II"—, obrigando seus alunos aos *exames gerais* de ingresso aos cursos superiores. Sem a equiparação dos seus estabelecimentos, as províncias

²³ Haidar, *Op. cit.*

abandonaram seus liceus, desobrigando-se do ensino secundário²⁴. Este nível acabou assim, oferecido pelos particulares em *cursos fragmentários* de preparatórios, que na sua maioria, davam apenas uma preparação rápida para os exames, contrariando a tendência moderna de criação de estabelecimentos organicamente formadores dos adolescentes, principalmente a francesa, derivada da obra napoleônica já restauradora da forma escolar colegial pré-revolucionária, e das reformas Cousin-Guizot (1833). A influência dos parcelados foi de tal monta que o próprio "Colégio" acabou por realizar exames finais por disciplina, e não por série (Reforma Paulino J. de Souza, de 1870), e aceitar matriculas avulsas, frequência livre e exames vagos (Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878) no lugar dos cursos seriados e regulares.

Haidar (1972) estabeleceu, pois, que o padrão ideal do ensino secundário brasileiro no Império era o "Pedro II", com o seu título de bacharel e o seu curso regular e seriado de estudos literários e científicos, preparatórios aos cursos superiores —e também às carreiras comerciais e industriais exigidas pelos conservadores modernos, que na década de 1850 aproximam o currículo ao modelo das *realschulen* alemãs (Reformas Couto Ferraz, de 1854-55)—, mas o padrão real foi fornecido pelo "curso de preparatórios", que ensinava de forma parcelada e avulsa apenas os conteúdos oficiais, predominantemente humanísticos, que seriam verificados nos exames ministrados pelo poder público central²⁵.

²⁴ A Província de São Paulo, por exemplo, criou em 1846, os Liceus de Taubaté e Curitiba, mas eles já não funcionavam na década de 50, e em 1868, com a progressiva extinção das aulas avulsas, o secundário foi legalmente desoficializado.

²⁵ Para as Academias de Direito, exigia-se aprovação em latim, inglês e francês, história e geografia, retórica e filosofia racional e moral, aritmética e geometria. A gramática portuguesa somente vai ser incluída

Propedêutico ao superior, o secundário retinha apenas 1/3 dos alunos que se dirigiam às academias do Império: a barreira anti-democrática da escola brasileira dos conservadores estava instalada, de fato, já entre o elementar e o secundário. Aliás, a ação conservadora não usou o direito de criar escolas de primeiras letras, não foi centralizadora no ensino elementar e normal²⁶. O exercício do "olhar vigilante", que se deu também pelas tentativas de instalação da Universidade na Corte, na década de 1840, e de criação de inspetorias de ensino com funções fiscalizadoras dos estabelecimentos públicos e particulares, estas sim originadas do poder central (Reformas Couto Ferraz de 1854-55) e reproduzidas pelas províncias, aconteceu sempre no secundário e no superior, naqueles níveis que permitiam constituir os cidadãos *ativos*: nos termos de Mattos, "ao insistir na construção da Teia com os fios da civilização, o governo do Estado procurava criar as condições para monopolizar em proveito próprio os homens que garantiriam a expansão da classe senhorial".²⁷ Aqui, bem urdida, a "teia de Penélope" teceu por sua vez com êxito o "tempo saquarema": nele, o processo de escolarização da sociedade brasileira sob o controle do Estado caminhou de modo tentacular e inexorável, mas lenta, oblíqua e restritivamente.

nos exames a partir de 1871. As listas de "pontos" e compêndios adotados eram também determinadas pelo poder central, sendo publicadas com antecedência no *Diário Oficial do Império*.

²⁶ Haidar, *op. cit.*, pp. 24-5.

²⁷ Mattos, *op. cit.*, p. 273.

4. A escola do segundo liberalismo

A defesa da integridade nacional —à que fora chamado também o sistema de ensino nos meados do século— afastara para longe a influência da filantropia ilustrada das primeiras décadas. Mas, algo desse discurso progressista voltou no decorrer dos anos sessenta, e juntamente com os modelos econômicos ingleses e norte-americanos e o pensamento de Comte e Spencer, que retomavam cientificamente os ideais das Luzes, constituiu o quadro mental de inconformismo e ânsia de renovação que dá base ao surgimento de um novo liberalismo: reformista, mas superior, diz Bosi (1992), porque amparado no valor do trabalho *livre* e propondo a abolição e a integração dos negros à sociedade brasileira.²⁸

Nesse sentido, a influência desse liberalismo *abolicionista* sobre o campo da educação virá menos de ter resultado em propostas específicas para a inclusão de ingênuos e ex-escravos, que chegaram de fato ao parlamento, do que de ter propiciado a “desnaturalização da realidade brasileira”²⁹, obrigando os diferentes grupos culturais e políticos a olharem de novo a situação do país em comparação com a de outras sociedades modernas que tinham tomado medidas extinguindo o trabalho compulsório, e exigindo deles uma posição acerca do *conjunto* das condições histórico-sociais brasileiras que marcavam o “atraso do Império em relação ao século”. Para esses liberais, a abolição era parte de um programa mais amplo, que incluía o regime

²⁸ A. Bosi, “A Escravidão entre Dois Liberalismos”, em *Dialética da Colonização*, S. Paulo, Cia. das Letras, 1992.

²⁹ Maria Cecília C. C de Souza, *Escola e Memória*, S. Paulo, EDUSF, 2000, p. 163. A citação remete à figura de Joaquim Nabuco, que sendo exemplar, permite a extrapolação para traço mental e cultural de todo o período.

da pequena propriedade, o crescimento da indústria, o voto universal, o ensino primário estatal e gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada. Invertendo a lógica do "tempo saquarema", esses princípios reguladores do Segundo Liberalismo configuravam o país moderno e, sem o querer, também o fim do Império: por isso não tiveram recepção e realização unânimes, mas difundiram na sociedade brasileira a consciência sem retorno da necessidade da mudança e da atualização. No campo da educação, conformaram, a partir da década de 1870, um ambiente social e cultural rico não só em debates e polêmicas que discutiam a questão da educação necessária para realizar o país moderno e livre, como também em iniciativas e realizações: o "tempo" —um período e uma mentalidade— da "ilustração brasileira"³⁰ ou do "fervor ideológico" e do "entusiasmo pela educação"³¹.

Conservadores puros continuam insistindo tanto na utilização da mão-de-obra escrava quanto no ensino elementar e secundário deixado por "tradição" às províncias. Mas os moderados já vão reivindicar a presença do *Centro* no âmbito do ensino elementar, para tornar *nacional e atualizada* a organização do ensino - sem que nesses objetivos se inclua a inserção dos negros na cidadania. Representativo é o deputado Cunha Leitão, que dizia em 1875, na Câmara: "O Brasil, senhores, não tem ainda uma educação nacional ... é na escola que se prepara a educação nacional; será pela escola que se há de conseguir a consolidação de nossa unidade política. O meio de assim erguer e reabilitar

³⁰ R. S. Maciel de Barros, *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, S. Paulo, Convívio/Edusp, 1986.

³¹ Jorge Nagle, *Educação e sociedade na Primeira República*, S. Paulo/ Rio de Janeiro, EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

a escola é organizar a instrução do império segundo um plano geral, e dar à escola a feição especial que o século XIX lhe tem assinalado"³². Também os liberais reivindicavam a intervenção da Coroa na formulação de diretrizes gerais, como Rodolfo Dantas, que em 1882, afirmava não ter o governo o direito de ser indiferente ao cultivo da inteligência popular, ecoando Tavares Bastos e Liberato Barroso, os quais, em meados da década de 1860, embora conhecidos defensores das franquias provinciais, manifestavam-se em favor da participação efetiva do Centro, anteriormente desenfaturada.

Outro ponto que recebeu adesão de liberais e conservadores foi a defesa da liberdade *irrestrita* dos particulares no ensino secundário, combatida apenas pelos ultramontanos, que temiam o crescimento das correntes anticatólicas. Em 1864, os liberais-radicais da Corte já marcavam sua diferença em relação aos conservadores e aos liberais tradicionais pela recuperação das teses de 1831, entre elas, a abolição do elemento servil e o ensino livre do controle do governo do Estado em todos os seus graus. Liberato Barroso confia tanto na força da iniciativa privada que reivindica, como público, o ensino gratuito, obrigatório, leigo e livre, não estatal. Cunha Leitão não pede apenas liberdade de ensino aos particulares: quer que os seus diplomas sejam equiparados aos fornecidos pelo estabelecimento oficial. Leôncio de Carvalho, liberal extremado na defesa dos direitos individuais, decretou quando ministro do Império do Gabinete Sinimbu, a liberdade de

³² Discurso retomado em 1886, quando, como relator do projeto de reforma da instrução pública do ministério Mamoré, dizia falar em nome do "patriótico intuito de uniformizar o ensino, dar-lhe uma mesma feição em todo o Império e constituir da escola, quer no município neutro, quer nas províncias, o molde de uma educação nacional que não podemos ter sem a uniformidade da instrução primária". Em Haidar, *op. cit.*, p. 46.

cátedra e o ensino livre da fiscalização centralizada do governo, segundo o modelo norte-americano de cursos livres, matrículas avulsas, frequência livre e exames vagos, para o próprio "Colégio de Pedro II" e as escolas superiores de todo o Império (Reformas de 1878-79): as tentativas de desfazer a "teia" que o Império conservador lançara sobre o mundo privado encontram aqui sua mais radical expressão, a proposição da ausência do Estado na obra educativa. Na contramão, como marcou Gonçalves, Rui Barbosa reafirma, nos seus pareceres (1882-83) às medidas decretadas pelo ministro, a superação do atraso mediante a ação ampliada do Estado, demiurgicamente investido da tarefa de constituir o cidadão ativo, que somente terá direito de voto após ser qualificado —do jardim de infância aos cursos superiores— pela instrução pública e estatal. Para Rui, diz essa autora, o Estado, e não os particulares regidos pelas leis do mercado, é quem pode praticar um ação educativa caracteristicamente "protetora, garantidora, ampla, sistematizadora e múltipla"³³.

Da iniciativa privada, os liberais da segunda geração esperavam também a introdução das *inovações pedagógicas* que, caracteristicamente associadas na Europa e nas Américas à educação escolar atualizada, lhes possibilitariam aqui também o atendimento às aspirações de modernidade, inclusive a da formação dos trabalhadores nacionais e estrangeiros —e para os autenticamente liberais, também dos ex-escravos. São jardins da infância, "classes despertadoras", ensino simultâneo de leitura e escrita, seriação dos conteúdos, disciplina branda; métodos intuitivos, lições de coisas, matérias científicas e metodologias práticas,

³³ V. V. Gonçalves, *O Liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*, mimeo., S. Paulo, Feusp, 1994, p. 88.

laboratórios, ensino leigo positivista, ensino prático e aplicado aos usos da vida, classes de formação de professores, sobretudo em colégios de meninas, cursos noturnos de alfabetização e formação profissional³⁴. De fato, superando a ausência da Coroa e rompendo o círculo estreito dos parcelados e/ou secundando as iniciativas que ela tomou, mormente quando os "liberais adiantados em matéria de educação" ocupavam o poder³⁵, as escolas particulares experimentaram todo um conjunto de métodos, procedimentos, conteúdos e objetivos renovados, que estabeleceram, desde os anos setenta, um novo padrão de escolarização da sociedade brasileira. E assinalaram também o declínio da monarquia pela ótica da cultura e da educação escolar.

5. A escola dos republicanos na transição Império-República

Nesses mesmos anos dos fins do século XIX, os liberais *não abolicionistas* configuraram uma escola que deveu tanto às necessidades materiais quanto aos traços mentais de sua base social, proveniente das camadas médias urbanas e sobretudo dos cafeicultores *doublés* de empresários das províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo. Ruralistas ou industrialistas, esses grupos conheceram e promoveram o recrudescimento das teses liberais que —diferentemente

³⁴ Haidar, *Op. cit.*; M. L. S. Hilsdorf Barbanti, *Escolas americanas de confissão protestante na Província de S. Paulo: um estudo de suas origens*, S. Paulo, Feusp, 1977; M. L. S. Hilsdorf, *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, S. Paulo, Feusp, 1986; A. A. Ribeiro, *Educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florance de Campinas, 1863-1889*, Campinas, Centro de Memória da Unicamp, 1996.

³⁵ Como o "Congresso Pedagógico" de 1883 e as "Conferências Populares da Glória", estudados por Therezinha Colicchio. Hilsdorf, *op. cit.*

do Segundo Liberalismo abolicionista—, colocavam a via *evolutiva* da educação escolar e da prática eleitoral como o *principal* instrumento de modernização do país, bem como a disseminação do pensamento positivista, na sua dupla acepção: cientificista de cultivo das ciências modernas como base desse progresso ordenado, e ético-cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum. Interlocução repercutida, sobretudo nos anos oitenta, pela realidade objetiva da presença, no campo e na cidade, dos trabalhadores imigrantes —e não de ex-escravos, problema da monarquia—, massa que eles mesmos fomentavam e que precisavam treinar, orientar e disciplinarizar para a vida moderna e progressista, identificada como cosmopolita e simultaneamente federativa, isto é, que desse conta da inserção política e cultural daqueles grupos regionais no quadro mais amplo do país e do exterior. Escolarizar a educação e a sociedade brasileiras nos confrontos—e não só nos moldes— da modernidade liberal imperial foi o mote e a obra por excelência dos repubblicanos entre as décadas de 1870 e 1890.

Nessa direção, ao retomar entendimentos já colocados da escola como “o emblema da instauração da nova ordem republicana”, Marta Carvalho³⁶ vai ao cerne, explicitando o projeto dos cafeicultores repubblicanos como o da criação de uma sociedade branca, imigrante, estratificada em camadas, com direitos e deveres diferenciados segundo a sua posição no mundo do trabalho, e mostrando que o afã pedagógico deles é uma alegoria da opinião imigrantista, pois se trata de ter transplantada uma outra população —a imigrante, no lugar da escrava— e homologamente,

³⁶ C. S. V. de Moraes, *O Ideário Republicano e a Educação: o Colégio Culto à Ciência de Campinas*, S. Paulo, Feusp, 1981; Hilsdorf, *op. cit.*; Marta M. C. de Carvalho, *A Escola e a República*, S. Paulo, Brasiliense, 1989.

criar-se transplantada uma nova escola/ sociedade -a republicana, no lugar da educação/ sociedade monárquica.

A escola republicana no Império será, então, aquela caracteristicamente atravessada por um duplo critério qualitativo. Primeiro: estar preocupada com a ampliação e a extensão da educação primária e profissional às populações trabalhadoras, e da educação científica e tecnológica 'as elites condutoras, claramente institucionalizadas ambas em dois sub-sistemas paralelos de ensino, o popular, obrigatório e gratuito e o erudito, livre e restritivo.

O segundo, colar-se à questão metodológica. Não era o caso de oferecer à sociedade brasileira qualquer escola. Tomando como representativo o tratamento dado à questão pelo "A Província de São Paulo", jornal republicano do período da *propaganda*³⁷, vê-se que, entre 1870 e 1889, eles *recusaram* as escolas públicas monárquicas e as particulares comerciais e católicas, e *aceitaram* como alternativas as particulares de responsabilidade dos liberais adiantados, maçons, dos positivistas e dos protestantes americanos, aquelas porque corrompidas e atrasadas, presas aos dogmas da fé e obedientes ao ditames oficiais do Império centralizador, estas em nome do espírito moderno da religião e da cultura escolar nelas praticadas. No primeiro caso estava Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, representado e ridicularizado como educador oficial da monarquia, embora a sua prática pedagógica fosse pioneira no uso e divulgação dos materiais e métodos de ensino atualizados que o próprio jornal incentivava³⁸. No segun-

³⁷ Hilsdorf, *op. cit.*; M. L. Paris, *A educação no Império: o jornal A Província de São Paulo, 1875-89*, S. Paulo, Feusp, 1980.

³⁸ Haidar, *op. cit.*, pp. 176-178, 222-229, dados sobre a programação dos colégios de Abílio na Bahia e na Corte, em atividade desde meados da década de 1850.

do, as iniciativas reiteradamente apresentadas como modelares: a "Escola do Povo" (1873), criada por um grupo de republicanos da Corte, que ofereceu educação popular em cursos gratuitos e públicos, isto é, livres das regras do ensino oficial monárquico, para trabalhadores de ambos os sexos, com conteúdos doutrinários democráticos e positivistas; as "Sociedades Propagadoras da Instrução Popular", que ministravam cursos noturnos de alfabetização e formação profissional para o comércio e a indústria, inclusive para libertos e escravos; os colégios secundários para meninas que ofereciam formação científica e moral adequada à nova função feminina de companheiras na vida conjugal e mães de futuros cidadãos, como o "Colégio Pestana" (1876); as escolas de confissão protestante e linha americana, consideradas modernas pela participação de seus adeptos e simpatizantes na vida produtiva e político-cultural das comunidades, pela defesa que faziam de princípios liberais e democráticos, pelo ensino prático que ministravam; e as iniciativas de positivistas e maçons, como a "Neutraiidade", de São Paulo (1882) e o "Culto à Ciência", de Campinas (1873), pelo seu ensino leigo e científico.

Ecoando Rui Barbosa, a escola *ideal*, no entanto, seria tarefa do estado republicano, tornado Estado-educador. Somente a educação republicana — proclamada como aquela que garantia progresso, autonomia, forma escolar e democracia porque oferecida por um sistema nacional e dual, leigo, gratuito e obrigatório nos seus primeiros anos, com metodologias modernas, de responsabilidade das lideranças republicanas em cada província — poderia formar, pela reunião de todas essas características, o cidadão em todas as suas modernas dimensões: no plano político, para a vida liberal e democrática, mediante um ensino leigo, neutro, a-partidário; no plano econômico, para a ordem capitalis-

ta, mediante liceus científicos e escolas profissionais, assistenciais e filantrópicas, conforme os cidadãos integrassem o setor dos administradores ou o da mão-de-obra; no plano social, para a vida civilizada, isto é, competitiva, pela aquisição de hábitos morais de base racional e científica; e finalmente, no plano individual, para a prosperidade pessoal. A metodologia adequada à concretização desse modelo — ele próprio inteiramente pedagógico e metodológico — era aquela do olhar, do ver e ser visto, da intuição, da observação e do escrito, da racionalização e da divisão das tarefas próprias do mundo urbano e industrial³⁹, pedagogia moderna já experimentada nas escolas alternativas, ao passo que as práticas pedagógicas tradicionais da memorização, da oralidade, do ouvir e do repetir falando, eram referidas às instituições recusadas da monarquia atrasada⁴⁰.

Rangel Pestana estabeleceu essas associações nos projetos de reforma da instrução pública que, na qualidade de deputado provincial republicano⁴¹, apresentou à Assembléia Legislativa de São Paulo na década de 1880. Concretizando as diretrizes do "Manifesto Republicano" de 1870, de tomada do poder público "pelo alto e por dentro" para realizar a reforma da sociedade mediante a *pedagogia do voto e da escrita*, e soldando práticas parlamentares, escolares e de uso do impresso, num movimento que é dele e ao mesmo tempo do seu momento histórico sócio-cultural, Pestana articulou a aprovação das principais linhas da proposta

³⁹ Carvalho, *op. cit.*; Luciano M. Faria Filho, *Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolar em B. Horizonte, 1906-1918*, S. Paulo, Feusp, 1996.

⁴⁰ Hilsdorf, *op. cit.*; Maria Cecília C. C. de Souza, *op. cit.*

⁴¹ Também o principal redator e proprietário do jornal *A Província de São Paulo*.

republicana da propaganda *como* diretrizes da escola pública paulista da década de 1880: ensino *leigo*; instrução elementar *seriada* e regular, de 3 níveis; uso da metodologia *intuitiva* baseada na observação; criação de um *imposto* para financiar o ensino público; criação de Conselhos *eletivos* — com representação das “classes preponderantes” — para a direção provincial e municipal do ensino; profissionalização do professorado público, com a exigência do *título* de normalista obtido na Escola Normal e a eliminação da figura do professor de primeiras letras “leigo”; ensino *científico* e tecnológico em escolas secundárias e superiores *isoladas* (Lei de 23/3/1885 e Reforma de 1887).

Certamente esses pontos não foram inscritos na escola do Império: sem controle centralizado (e sem a ordem hierárquica), já dizia o Visconde do Uruguai, não há Império. A *aceitação* deles remete, antes, ao declínio da monarquia, provocado por todo um ambiente tencionado pelos novos agentes das forças centrífugas, os quais, com alguns esgarçamentos, farão a transição para a República também pelo campo da educação escolar. A quebra de continuidade de alguns fios é importante. De fato, no modelo adotado em 1887 estão colocadas tanto formulações retiradas de textos republicanos anteriores, como o programa dos candidatos às eleições de 1881, quanto as linhas que irão definir a grande reforma da instrução pública que seria implantada, a seguir, em São Paulo, pelos cafeicultores que chegam ao poder com a Proclamação de 15/11/1889. Capitaneada por Pestana, a propaganda acentuava o ensino livre em todos os seus graus; já no pós-15 de Novembro, o Estado é chamado às suas responsabilidades de educador. Aquilo que a propaganda republicana construía como *direito* da população será realizado como *dever* do Estado.

A obra de Caetano de Campos, um dos colaboradores de Pestana, definindo a pedagogia do ensino intuitivo que seria utilizada na Escola Normal pública (Reforma Caetano de Campos, de 1890), já é bastante conhecida⁴², inclusive no aspecto da construção de um monumental prédio para essa instituição, "signo que faz ver a nova ordem política", como diz Marta Carvalho: a criança — e toda a sociedade — aprenderia também vendo a arquitetura do prédio público, reforçando assim as associações pedagogia moderna/ pedagogia republicana/ observação/ visão, e pedagogia tradicional/ pedagogia monárquica/ memorização/ audição.⁴³ Outro republicano histórico, Cesário Motta Jr., ao assumir em fevereiro de 1893 a secretaria responsável pela Instrução Pública, vai ordenar um diagnóstico da situação do ensino e logo propor as diretrizes de sua atuação: dar preparo técnico e dignidade profissional à classe professoral, e fazer planejamento *racional* do sistema escolar. Criará então⁴⁴ os grupos escolares (Lei de 7/8/1893 e Decreto de 26/7/1894), instituições que funcionam em um único edifício, *reunindo* sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes graduadas e seriadas, crianças do mesmo nível de aprendizagem, o que permite a divisão racional e hierarquizada de trabalho dos professores: no seu horizonte, sem dúvida, já está a sociedade fabril.

⁴² Leonor M. Tanuri, *O Ensino Normal no Estado de São Paulo, 1889-1930*, S. Paulo, Feusp, 1979; Casemiro Reis Filho, *A Educação e a Ilusão Liberal*, São Paulo, Cortez, 1981.

⁴³ Carvalho, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁴ Rosa F. Souza, *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, 1890-1910*, São Paulo, Edunesp, 1999.

Na realidade, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e multiplicam ao longo dos anos 1890-1900, *todo o sistema* de ensino paulista como público e estatal⁴⁵, pondo em funcionamento a escola idealizada nas décadas anteriores e realizando um movimento inigualável de escolarização da sociedade brasileira, ao qual dão dimensões *nacionais* a partir de meados da década, quando assumem o governo federal e passam a disseminar o "modelo paulista" para os outros estados da federação. Criam ou reformam as *instituições*: jardins-de-infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas normais, escolas complementares, ginásios e escolas superiores isoladas de medicina, engenharia e agricultura. E detalham ou atualizam a *pedagogia* nelas praticada: moderna e racional, que associa indelevelmente república e progresso, e confronta, além da pedagogia tradicional e/ou moderna dos conservadores e liberais adiantados, aquela das classes trabalhadoras.

Segundo Demartini, os ex-escravos fizeram um esforço para criar as suas próprias escolas, pois o movimento negro também pensava que o caminho da conscientização passava pela educação escolar. Mas as primeiras entidades se organizaram como sociedades recreativas⁴⁶, com pouco espaço para a educação formal: a explicação, ao menos para São Paulo, vem da expansão da rede escolar estatal —embora os negros pobres fossem nela discriminados— e também de que eles não tinham recursos para sustentar um trabalho

⁴⁵ A. M. Infantosi, *A Escola na República Velha*, S. Paulo, Edec, 1983.

⁴⁶ De modo informal, a população negra manteve-se unida mediante práticas culturais ancestrais, como a magia e o curandeirismo. M. C. C. Wissembach, *Ritos de magia e sobrevivência: sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil, 1890/1940*, S. Paulo, FFLCHUSP, 1997.

pedagógico contínuo, nem o reivindicavam como direito, devido à "interiorização da escravidão"⁴⁷.

O enfrentamento dos republicanos aos trabalhadores imigrantes era de outra natureza e teve mais visibilidade. Nos projetos do movimento operário para a sociedade brasileira, que incluíam além da instrução popular, a redistribuição de terras e a nacionalização do comércio, a formação dos trabalhadores se daria também mediante a prática cotidiana nas associações assistenciais beneficentes e de auxílio mútuo, nos partidos políticos, nos congressos operários, nos pleitos eleitorais, no uso do impresso, nos círculos de discussão, nos centros sociais⁴⁸. Ao destacar que, nas últimas décadas do século XIX, as camadas trabalhadoras tinham na música uma das formas de expressão mais importantes da sua luta pela sobrevivência, Morila reconhece que as próprias canções populares compõem uma "escola da rua", onde as lições acontecem no dia a dia, no contato oral, no ouvir-ver-fazer, configurando um ensinamento mutável de acordo com as condições materiais e os múltiplos contatos culturais, inclusive entre os estrangeiros e os libertos⁴⁹.

⁴⁷ A força desse constrangimento internalizado fica ressaltada quando se verifica com Demartini, que em 1886, na cidade de São Paulo, os escravos eram apenas 493, em uma população negra de cerca de 12.000 pessoas para um total de 50.000 habitantes.

⁴⁸ R. Jomini, *Uma escola para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha*, Campinas, Pontes, 1990; P. Ghiraldelli Jr., *Educação e movimento operário*, S. Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987; Célia M. B. Giglio, *A voz do trabalhador: sementes para uma nova sociedade*, S. Paulo, Feusp, 1995.

⁴⁹ A. P. Morila, *A Escola da Rua: cantando a vida na cidade de São Paulo, 1870-1910*, S. Paulo, Feusp, 1999.

O resultado dessas ricas práticas culturais do movimento operário foi uma acentuada educação não formal —nem por isso isenta de intencionalidade: o objetivo dessa ação cotidiana era reorganizar a sociedade—, a qual manteve as relações sociais oralizadas. Mas, atravessadas pelo impresso e pela leitura/escuta do escrito, contribuíram também para a aceitação das formas sociais letradas e para a escolarização da sociedade, ainda que em tensão e oposição ao sentido dado aqui: se os socialistas se *aproximaram* dessas *primeiras práticas republicanas* em defesa da escola elementar pública, estatal, leiga, gratuita e obrigatória, os marxistas queriam educação pública mas *não estatal*, e os libertários somente aceitavam a escola *solidária* e *fora* do controle do Estado⁵⁰.

6. A república oligárquica e o modelo escolar paulista

As análises de Emília Viotti da Costa sobre a proclamação da República insistem na importância de se distinguir entre o registro das forças políticas que desencadearam e tornaram possível a mudança de regime e o daquelas que hegemonizaram o processo de sua implantação. Se, por um lado não é possível subestimar o peso político dos novos setores urbanos que emergiram no quadro das grandes transformações sociais e econômicas de meados do século XIX ; não é também possível ignorar que não foram esses setores que hegemonizaram o processo, determinando a fisionomia da República instaurada. Isso porque "momentaneamente unidas em torno do ideal republicano", as forças que confluíram na crítica à monarquia e às

⁵⁰ Ghiraldelli faz essa caracterização para grupos que se sucedem ao longo dos anos 1890-1930. Aqui, o pressuposto é a sincronia deles já na última década do século XIX.

oligarquias tradicionais —“uma parcela do exército, fazendeiros do oeste paulista e representantes das classes médias urbanas”—cedo se dividiram Profundas divergências marcaram os anos iniciais da República. Nos conflitos que abalaram a estabilidade do regime nascente, a “debilidade das classes médias e do proletariado urbano propiciou a preponderância das oligarquias rurais até 1930.”⁵¹

Sustentado por alianças políticas estribadas, regionalmente, no poder dos *coronéis*, o pacto oligárquico conhecido como *política dos governadores*, garantia às oligarquias regionais, de acordo com o cacife de cada uma, domínio local e participação no poder nacional. O pacto estabelecia mecanismos de acomodação dos interesses oligárquicos regionais, desqualificando a suspeição sobre a legitimidade dos processos por meio dos quais o poder político era conquistado e institucionalizado regional e nacionalmente, sob a cobertura do voto. Era por meio dele que o Governo Federal dava respaldo às facções oligárquicas regionais que logravam impor o seu domínio nos Estados, subordinando-as à chamada *política do café com leite*. Nessa política, os Estados de São Paulo e de Minas Gerais revezavam-se no poder, tendo os seus candidatos à Presidência da República vitória assegurada e legitimada pelos mecanismos previstos no pacto.

A intrincada engenharia do pacto oligárquico tinha, como aponta José Murilo de Carvalho, seu objetivo claramente formulado na frase do Presidente Campos Sales: “É de lá (dos Estados) que se governa a República por cima das multidões que tumultuam, agitadas, nas ruas da capital da união”.

⁵¹ Emilia Viotti da Costa, *Da Monarquia à República: momentos decisivos*, 2. ed., São Paulo, Livraria Ciências Humanas, 1979, p. 326.

Consagrado em 1900, no processo de reconhecimento dos diplomas dos deputados que acabavam de ser eleitos nos Estados, o pacto foi determinado, segundo Carvalho, pela *"percepção do perigo representado por uma cidade deliberante"*. Isso porque, na lógica que presidiu o pacto, a cidade *"podia ser caixa de ressonância, mas não podia ter força política própria porque uma população urbana mobilizada politicamente, socialmente heterogênea, indisciplinada, dividida por conflitos internos, não podia dar sustentação a um governo que tivesse que representar as forças dominantes do Brasil agrário"*⁵².

É nesse quadro político que se dá o processo de institucionalização da escola na chamada Primeira República (1889-1930). No regime federalista instaurado, prevaleceu o entendimento, em vigor desde o Império, de que as providências relativas à normatização do ensino secundário e superior deveriam ser de estrita competência do Governo Federal, reservando-se aos Estados a responsabilidade de organizar o ensino primário, profissional e Normal. Essa seria, segundo Jorge Nagle, *"uma das razões mantenedoras do chamado dualismo do sistema escolar brasileiro, traduzido muitas vezes na contraposição entre as escolas de 'elite' —secundária e superior— e as escolas do 'povo', primária e técnico-profissional."* Nessa modalidade de repartição de competências, o Governo Federal estabelece padrões para as escolas secundárias e superiores de todo o país por meio de dispositivos legais⁵³.

⁵² José Murilo de Carvalho, "O Rio de Janeiro e a República", in *Revista Brasileira de História*, Vol. 5, No. 8-9, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, set. 1984-abril 1985, p. 130.

⁵³ Esses dispositivos foram: Reforma Benjamim Constant (Decreto Nº 981, de 1890); Reforma Epiácio Pessoa (Decreto Nº 3890, de 1901); Reforma Rivadávia Correa (Decreto 8659, de 1911); Reforma Carlos Maximiliano (Decreto Nº 11.530, de 1915); Reforma Rocha Vaz (Decreto Nº

cujo escopo principal foi "retirar da escola secundária o seu caráter de um curso de preparatórios e assim transformá-la numa escola verdadeiramente formativa"⁵⁴.

A dualidade de sistemas que caracteriza o processo de institucionalização da escola no Brasil, associada à autonomia dos Estados garantida pelo regime federativo determinou que a construção dos sistemas públicos de ensino "popular" fosse empreendimento confinado às iniciativas políticas dos governos estaduais. Do que resultou uma grande disparidade regional, em que os Estados dotados de maior poder econômico e político foram muito mais bem sucedidos na montagem do aparelho escolar republicano.

Esse foi o caso do Estado de São Paulo, cujos governantes, representantes de parcela do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. É assim que a escola paulista é, estrategicamente; erigida signo do Progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionou como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse Estado na Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar, em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros Estados.

16.782-A, de 1915); e o decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro (decreto n. 14343, de 1920). Cf. a respeito Jorge Nagle, "A Educação na Primeira República" in Bóris Fausto, *O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*, Tomo 3, Vol. 2, Rio de Janeiro, DIFEL, 1977, pp. 277-282. (Col. História Geral da Civilização Brasileira).

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 266-278.

É com a chamada Reforma Caetano de Campos que se institui a lógica que preside a institucionalização do modelo escolar paulista. Na Escola Modelo (anexa à Escola Normal criada pela Reforma) os futuros mestres podiam "*ver como as crianças eram manejadas e instruídas*". Desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas é que se esperava a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimentos de vigilância e orientação acionados nos dispositivos de Inspeção Escolar produziam a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar.⁵⁵

É cumprindo essa lógica centrada na reprodução de um modelo escolar por dispositivos de produção de visibilidade das práticas escolares que o sistema de ensino público paulista se organiza nas duas primeiras décadas republicanas. Tais dispositivos, materializados nas demonstrações da Escola Modelo e no exercício da inspeção escolar, materializam-se, também, nos Relatórios e Anuários do Ensino, como registro das práticas exemplares e do intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução. Nessa estratégia republicana, o *Grupo Escolar* é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida; e o "*método intuitivo*" a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar. De sua conjunção, resulta o modelo paulista que será exportado para outros Estados da Federação. Ensino seriado, classes homogêneas

⁵⁵ Caetano de Campos, "Relatório do Diretor da Escola Normal em 1899", in João Lourenço Rodrigues, *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930, pp. 225-239, 241-254.

e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso - essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. Viagens de estudo a esse Estado e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela Instrução Pública dos outros Estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República.

7. A crise política dos anos 1920 e o combate ao analfabetismo

Desde o final do século XIX, o discurso republicano enfatizou a importância da educação na implantação do novo regime político. Mas tal prática discursiva se inscrevia no âmbito mais amplo da prioridade concedida à imigração como recurso civilizatório.⁵⁶ Essa prioridade derivava de aposta racista no branqueamento da população como efeito do processo imigratório⁵⁷, o que relativizava a ênfase republicana na importância da escola para a nova ordem política. O racismo indiciava, assim, a extensão do conceito de *cidadão* articulado nos discursos em que *educação, cidadania e República* constituíam um trinômio indissociável. A cidadania não se aplicava aos negros recém-libertos e a todo um contingente de mestiços sem lugar no mercado de trabalho que se formava. Do que decorria um modelo restrito de

⁵⁶ Carvalho, *op. cit.*

⁵⁷ Célia M. M. Azevedo, *Onda Negra Medo Branco - O Negro no imaginário das elites: Século XIX*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

generalização da escola popular. É esse modelo que começa a entrar em crise no início dos anos 1920.

O pacto oligárquico que vinha sustentando a República entra em crise nos anos 1920. Dispositivo de consolidação da ordem republicana, o pacto havia neutralizado a força política das populações urbanas cuja presença se fizera sentir no processo que culminara com a proclamação da República, em 1889. Com o aceleração do processo de urbanização, essas populações voltam à cena política, na década de 1920, quando o pacto começa a ser incapaz de fazer face a duas áreas potenciais de conflito. Sua manutenção dependia, segundo Martins, de sua capacidade de lidar com elas: *"De um lado, a predominância do voto rural retirava dos setores urbanos toda possibilidade de representação política condizente com seu crescimento e sua recém adquirida importância; de outro, retirava dos setores oligárquicos dos estados eleitoralmente mais fracos toda possibilidade de sobrevivência em oposição ao poder central."*⁵⁸. É nesse quadro político que se dá a movimentação das classes médias em torno do lema *representação e justiça*.

As insurreições tenentistas e as campanhas cívicas das Ligas Nacionalistas são as faces mais visíveis da presença política das classes médias na década de 1920. Nas campanhas das Ligas, intensa mobilização cívica propõe o "soerguimento moral da nacionalidade", o voto secreto, o serviço militar obrigatório e o combate ao analfabetismo. Centradas no lema *representação e justiça*, as campanhas de alfabetização das Ligas Nacionalistas pretendiam expandir o corpo de eleitores e tornar o seu voto "esclarecido", entendendo

⁵⁸ Luciano Martins, "A Revolução de 1930 e seu significado político", in *A Revolução de 1930 Seminário Internacional*, Vol. 54, Brasília, Universidade de Brasília, 1982, p. 677. (Coleção Temas Brasileiros)

que, com isso, tornavam-no independente da pressão e do controle exercidos pelos coronéis. É como desdobramento desse tipo de mobilização cívica que setores intelectuais se articulam em torno da propaganda da educação e de iniciativas de reforma educacional nos Estados, produzindo o que Jorge Nagle chamou de *entusiasmo pela educação*⁵⁹

Como aponta Nagle, o *entusiasmo pela educação* é uma das vertentes do processo de avaliação da República instituída encetado por intelectuais que, desiludidos, propunham-se a "republicanizar a República", movendo-se nos interstícios de um programa liberal sintetizado no lema "*representação e justiça*" e de um projeto nacionalista de "*soerguimento moral da sociedade*". Quanto essas bandeiras confluem para propostas de disseminação da instrução popular como seu instrumento principal é que, segundo Nagle, surge propriamente o "*entusiasmo pela educação*" que teria, em síntese, a seguinte formulação: "*a ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é a base da organização social, portanto o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros*"⁶⁰

É um militante da *Liga Nacionalista de São Paulo*, Sampaio Dória que, nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1920, promove uma das mais controversas reformas da instrução pública no Brasil republicano. Em consonância com a pregação da *Liga*, o reformador entendia a educação popular como condição do exercício da democracia. Por isso, tratou de encontrar uma estratégia de generalização da escola, propondo a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos. Alçando o anal-

⁵⁹ Nagle, *op. cit.*, p. 263.

⁶⁰ *Ibid.*

fabetismo ao estatuto de "*questão nacional por excelência*" e, por isso, priorizando a extensão da escola às populações até então marginalizadas, a *Reforma Sampaio Dória* não se limitou, contudo, à alfabetização. Em nome da urgência da erradicação do analfabetismo, a Reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de 4 para 2 anos, mas propôs-se a ofertar um modelo de formação básica em que a escola funcionasse como:

"1o. instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever; 2o. educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos; 3o. educação inicial da inteligência no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade; 4o. educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5o. educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos".

Estabelecida pelo Decreto 1750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925, a Reforma teve o curso de sua implantação alterado pela exoneração de Sampaio Dória, em abril de 1921. Em sua proposição original, a Reforma assumia "paradigmas inteiramente modernos": "controle e padronização dos procedimentos, com a unificação e centralização das diversas instituições de formação de professores pelo padrão das Escolas Normais Secundárias de formação acentuadamente pedagógica, o reforço da inspeção escolar e a criação das Delegacias Regionais de Ensino; tomada de decisões com base em informes técnicos, do tipo dados do Censo Escolar; adesão à Escola Nova..."⁶¹ Essa

⁶¹ Maria Lucia S. Hilsdorf, "Lourenço Filho em Piracicaba", in Cynthia Pereira de Sousa, *História da educação: processos, práticas e saberes*, São Paulo, Escrituras, 1998, p. 97.

adesão foi marcada por um "duplo movimento de rotação em direção às novas fontes da cultura pedagógica...: [por um lado, pela] decisão de manter na zona rural uma escola primária de dois anos, visando garantir minimamente a sua extensão a todas as crianças, com o objetivo de nacionalizar o imigrante...; [por outro], pelo embasamento da pedagogia na ciência experimental (...), com a associação da cadeira de pedagogia às de psicologia e prática pedagógica e sua dissociação da cadeira de moral e cívica"⁶².

Apesar da abrangência da Reforma, a importância que lhe é conferida diz respeito às medidas de implantação da escola alfabetizante de 2 anos. É sobretudo relativamente a essas medidas que se torna pertinente a observação de Antunha de que a importância da Reforma não pode ser medida "*pelas inovações introduzidas, nem mesmo pelos seus resultados práticos, concretos, mas sobretudo pela agitação de idéias que provocou...e pelo impacto que causou no desenvolvimento da história da educação paulista*"⁶³. Considerada por Nagle como uma das Reformas "*mais incompreendidas por que passou o ensino, na década de 1920*", a Reforma Sampaio Dória destacar-se-ia, segundo o autor, pela "*capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter a sua fidelidade a determinados princípios doutrinários que formavam o núcleo da pregação progressista da época*"; princípios "*de natureza democrática e republicana*" que, "*reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento*", eram fruto

⁶² *Ibíd.*

⁶³ Heládio C.G. Antunha, *A instrução pública no Estado de São Paulo: A Reforma Sampaio Dória*, São Paulo, FEUSP, 1976, p. 236. (Coleção Estudos e Documentos)

de *"significativa compreensão da natureza política do processo de escolarização primária"*.⁶⁴

Mal compreendida no seu intento pedagógico e político de assim condensar a educação do cidadão em dois anos de escolarização básica, a Reforma Sampaio Dória provoca muita controvérsia, formulando-se como expressão do dilema político e pedagógico em torno do qual gravitariam as reformas da instrução pública nos anos 1920: *ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns*.

Assim, por exemplo, segundo as proposições da Reforma Anísio Teixeira realizada no Estado da Bahia, a "solução paulista" a esse dilema corporificada nas disposições daquela Reforma era inaceitável, pois era vista como o modo mais eficaz de preparar *"um ambiente propício à explosão socialista ou bolchevista"*. Argumentava-se: válida talvez para São Paulo, tal solução não respondia, nos outros Estados, ao imperativo de institucionalizar *"uma educação popular eficiente, capaz de reerguer o nível do país, tornando cada cidadão um valor novo da produção nacional"*. Em São Paulo, onde *"circunstâncias especiais"* haviam criado um *"ambiente de progresso geral"*, seria possível esperar bons resultados da difusão de uma *"instrução incompleta"*. Mas em um meio pobre e inculto, como o baiano, não era possível contar com o auxílio das *"mil e uma forças circundantes"* que em São Paulo podiam fazer da *"simples alfabetização"* o *"degrau indispensável"* e eficaz de um processo de *"desenvolvimento intelectual"* posterior. No meio brasileiro do Nordeste, ao contrário, a *"iniciação no jogo, mais ou menos complicado, das vinte e seis letras do alfabeto e o conhecimento rudimentar da aritmética, da geografia e da história"* deveriam ser evitados pois forneceriam ao

⁶⁴ Jorge Nagle, *Educação e sociedade na primeira República*, São Paulo, Rio de Janeiro, EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, p. 204.

"homem inculto e primitivo ... um instrumento cujo uso não lhe foi ensinado." Armado por uma instrução incompleta, o *"homem inculto e primitivo"* do Nordeste tornar-se-ia *"mais frágil e mais desadaptado às condições de vida"* e, retirado do seu *"mundo elementar e sem asas seguras para atingir os progressos que o fizeram antever"*, seria *"um elemento de desequilíbrio social"*⁶⁵ Similar é o tratamento dado ao alegado dilema pela Reforma Francisco Campos, realizada no Estado de Minas Gerais Entendendo que *"a alfabetização não é instrumento de civilização e de cultura"* e que mais valeria *"o analfabeto de inteligência íntegra e viva do que o alfabetizado a que a escola adormeceu a inteligência"*, Campos convoca o professorado para a obra de remodelação do ensino primário que o Governo projetava realizar, recusando-se a adotar a *"panacéia tão em voga da difusão do alfabeto como amuleto destinado a curar todas as moléstias"*.

8. A escola republicana e os perigos da alfabeto

Com o refluxo das correntes imigratórias determinado pela Primeira Grande Guerra e sob o impacto das greves operárias de 1917 e 1918, a opção imigrantista que havia balizado as primeiras iniciativas republicanas nos Estados hegemônicos se desmistificou. Só então é que a incorporação das populações excluídas por sua lógica perversa⁶⁶ se con-

⁶⁵ Francisco M. G. Calmon, *Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Marques de Góes Calmon, Governador do Estado da Bahia à Assembléia Geral Legislativa em 7 de abril de 1925*, Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1925, p. 54.

⁶⁶ Lúcio Kowarik, *Trabalho e Vadiagem: A origem do trabalho livre no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

figura como problema posto para a escola⁶⁷. A questão da organização do trabalho nacional passa então a se formular em termos diversos daqueles que haviam predominado no fim do século XIX. As teses racistas, que haviam sido articuladas em defesa da imigração, embasando práticas excludentes da participação do liberto no mercado de trabalho dos setores mais dinâmicos da economia nacional, são agora reformuladas. Tais expectativas, articuladas também como política de exclusão do liberto, na aposta racista e moralizadora de que a tão decantada operosidade do imigrante acabasse por erradicar a vadiagem nacional, ruíam agora. As greves operárias marcavam a figura do imigrante como presença também incômoda a “fermentar de anarquia o caráter nacional”. O imaginário político sobre o imigrante deixa de ser marcado pelos signos de operosidade, vigor e disciplina que haviam enleado os promotores da imigração no fim do século XIX, alimentando-lhes as expectativas de Progresso. Se a cor da pele permanecia assombrando os novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos 20, ganhava força entre eles a idéia de que a educação era fator mesológico determinante no aperfeiçoamento dos povos, sobrepujando os fatores raciais. Operava-se, assim, uma mutação importante nas representações por meio das quais a intelectualidade brasileira formulava a *questão nacional* e os meios de equacioná-la. Constituir a saúde (e a educação) como problema nacional funcionou como espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos da miscigenação racial e do clima, tornavam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico. Para os novos

⁶⁷ Marta M. C. de Carvalho, *op. cit.*

intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos 20, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem em que era formulada a questão nacional⁶⁸, passam a ser relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a *regeneração* das populações brasileiras. As imagens do negro e do mestiço como "vadio" continuam a inquietar esse imaginário, mas deixam de ser o signo de uma incapacidade inamovível para o trabalho livre. O liberto e seus descendentes permanecem estigmatizados como criaturas primitivas e por isso propensas à vadiagem. Mas esta passa a ser também o resultado da incúria política de abolicionistas e republicanos que não os teriam adestrado para as imposições da liberdade. *Regenerar* as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas e "nacionalizar" o imigrante passam a ser os lemas de uma vasta campanha pela educação que se organiza nos grandes centros urbanos, tendo como o seu centro propulsor a *Associação Brasileira de Educação*, fundada em 1924.

Essa campanha punha em cena um projeto modernizador fortemente marcado pelo interesse de estruturar mecanismos de controle do cotidiano das populações pobres nos grandes centros urbanos. Segundo Martins, a demanda sintetizada no lema *representação e justiça* era sobretudo demanda de uma nova elite urbana interessada em estruturar mecanismos de controle das populações pobres, no espaço da cidade. Tratava-

⁶⁸ Lilia M. Schwarcz, *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993; Roberto Ventura, *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

se de reivindicar apenas uma coisa: “o espaço necessário à representação de seus interesses a nível do sistema político, de modo a que pudessem —e isso que é importante— estruturar seu esquema de dominação nas cidades. Em outras palavras, o processo de expansão e diversificação das populações urbanas, inclusive por efeito da industrialização, colocava o problema de assegurar, ao nível da cidade aquilo que o coronelismo assegurava ao nível do campo; problema esse de resolução indispensável à manutenção do sistema de dominação como um todo e que, por isso mesmo, congrega para sua resolução tanto as elites urbanas quanto as agrárias.”⁶⁹

O aceleração dos processos de industrialização e urbanização atraía para as grandes cidades populações que, provenientes de outras culturas (como era o caso dos imigrantes), ou de regiões muito pobres do país, não partilhavam os códigos comportamentais que regiam o quotidiano da convivência inter-classes no espaço urbano. A imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que ameaçavam as rotinas citadinas mais sedimentadas passa a ser referência constante nos discursos de uma elite urbana letrada. Moralizar esses costumes era o núcleo do programa modernizador acionado nas campanhas cívicas em que se mobilizam as classes médias na década de 1920. Conter o fluxo migratório em direção às cidades era a outra face desse programa, em que a pobreza do mundo rural ganhava visibilidade. Levar a escola aos sertões brasileiros, banindo a ameaça representada pelo êxodo migratório e enraizar extensivamente os serviços escolares nos grandes centros urbanos são as metas principais

⁶⁹ Luciano Martins, *op. cit.*, p. 676.

desse programa modernizador. "Organizar o trabalho" no país era a fórmula que condensava as expectativas de modernização e controle social depositadas na escola. Referida ao país, a fórmula designa um conjunto de dispositivos de distribuição, integração, dinamização, disciplinarização e hierarquização das populações, remetendo a três questões nucleares: o funcionamento do sistema escolar na hierarquização dos papéis sociais formando *elites diretoras* e *povo* dirigido; uma política de distribuição *racional* da população entre campo e cidade; um conjunto de dispositivos escolares e para-escolares de disciplinarização das populações. Nesta última acepção, correspondia ao que era proposto como *educação integral*. Na confluência de todas elas, designava dispositivos de integração do *povo* e *elites* num *corpo social*, constituindo a *nação*.

É no âmbito desse programa nacionalista que a escola começa a se impor como recurso consistente de incorporação generalizada das populações à ordem social e econômica. É também no âmbito desse programa que os anos 1920 são marcados por uma série de iniciativas de reformas dos sistemas de instrução pública estaduais, promovidas por uma nascente categoria de profissionais da educação que se constituía como agrupamento político a partir da *Associação Brasileira de Educação*.

Fundada no Rio de Janeiro, em 1924, a *Associação Brasileira de Educação* (ABE) era integrada por advogados, médicos, professores, jornalistas e, principalmente, engenheiros que, desiludidos com a República e convencidos de que na educação residia a solução dos problemas do país, decidiram organizar uma ampla campanha pela *causa educacional*, propondo políticas, constituindo objetos e estratégias de intervenção e credenciando-se a si mesmos como quadros intelectuais e técnicos de formulação e execução das mesmas. Seu propósito era instituir um "*órgão legítimo de opinião das*

classes cultas", destinado a "*colaborar em perfeita harmonia com os governos*", opinando em questões de educação⁷⁰. Promovendo inquéritos, debates, cursos e, principalmente, organizando as *Conferências Nacionais de Educação*, a ABE constituiu-se, não somente em uma instância de propaganda da causa educacional, como também no *locus* principal de difusão das reformas educacionais que vinham sendo realizadas no país.⁷¹ Apresentando-se como elites responsáveis pelos destinos nacionais, cuja missão era regenerar o país pela educação, os organizadores da ABE procuram ganhar a adesão da opinião pública por meio da imprensa e do rádio e, no espaço das cidades, promovem festas, exposições e competições escolares no intuito de arregimentar adeptos. Nos congressos que organizam sedimenta-se o consenso quanto à necessidade de uma política nacional de educação. Esse consenso iria legitimar muitas das medidas políticas adotadas imediatamente após a Revolução de 1930, como, por exemplo, a criação de um Ministério da Educação dotado de órgãos de assistência técnica e pedagógica capazes de institucionalizar, sobre diretrizes e bases comuns, um sistema *nacional* de educação.

⁷⁰ Heitor Lyra da Silva, "Discurso", in C. A. Barbosa de Oliveira, *In Memoriam Heitor Lyra da Silva*, Rio de Janeiro, Mendonça, Machado, s.f., p. 233.

⁷¹ Além disso, nos debates que a ABE promoveu, foram assentadas as principais diretrizes que iriam configurar as políticas nacionais de educação que se institucionalizam no país a partir da Revolução de 1930. Foi também na ABE, na década de 1920, que se constituíram e se legitimaram os educadores profissionais que, como grupos organizados, mais tarde se antagonizariam na disputa política pelo controle do aparelho escolar que se instala na primeira metade dos anos 30: os *católicos* e os *pioneiros*. A partir de 1932, a ABE será hegemonizada por este último grupo, composto por alguns dos principais signatários do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, lançado neste mesmo ano. Marta M. C. de Carvalho, *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, São Paulo, USF, 1998.

Promover a crítica ao *fetichismo da alfabetização intensiva* que *animava* as campanhas de alfabetização das Ligas Nacionalistas foi um dos objetivos da ABE, desde a sua fundação. Centradas no lema *representação e justiça*, essas campanhas pretendiam, como já se viu, expandir o corpo de eleitores e tornar o seu voto "esclarecido", entendendo que, com isso, tornavam-no independente da pressão e do controle exercidos pelos coronéis. Era desse modo que acreditavam poder combater as oligarquias, republicanizando a República. Para os organizadores da ABE era preciso, ao invés de *"apressadamente ensinar a ler, escrever e contar aos adultos iletrados, cuidar seriamente de educar-lhes os filhos fazendo-os freqüentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza"*⁷². No calor dos debates e da propaganda promovida, sedimenta-se na ABE a convicção de que não cabia *"ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males"* que afligiam o país. Eram mais *"nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que nos governam e as legiões sempre crescentes de semi-alfabetos que as sustentam"*⁷³. Reconfigurava-se, dessa forma, a avaliação até então dominante que fazia consistir os empecilhos à consolidação da República na ausência de instrução ou no analfabetismo. Operava-se, assim, um deslocamento na equação — *difusão do ensino = consolidação da República*. Sua pertinência passa a ser condicionada à qualidade do ensino ministrado. A *"instrução pura e simples"* passa a ser vista como *"uma arma"* que era, *"como toda arma, perigosa"*. Colocá-la nas mãos da população era estratégia a requerer medidas que

⁷² A. A. de A. Sodré, *O problema da educação nacional*, Rio de Janeiro, Jornal do Comércio, 1926, p. 27.

⁷³ *Ibíd.*

habilitassem a "*manejá-la benfazejamente para si e para os outros*"⁷⁴. Só esse cuidado poderia garantir que a escola funcionasse como dispositivo de manutenção da ordem "*sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade*". Educação dos sentimentos, dos gestos, do corpo e da mente, assim se diferenciava a educação preconizada —capaz de "*transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade*" — da "*instrução pura e simples*", arma perigosa.⁷⁵

9. As reformas da instrução pública na década de 1920

É nesse movimento de redefinição do programa de republicanização da República que se constitui o caldo de cultura que vai legitimar as reformas educacionais dos anos 20⁷⁶.

⁷⁴ "Estamos, aqui, felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possui virtudes intrínsecas, capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples é uma arma, e como toda arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem a entrega o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la benfazejamente, para si e para os outros". Esta afirmação faz parte de um discurso proferido por Heitor Lyra a 22 de abril de 1925. Heitor Lyra da Silva, "Missão Educacional", in Arminda Álvaro Alberto et al., *A Escola Regional de Meriti*, Rio de Janeiro, CBPE/INEP, 1968, p. 65.

⁷⁵ As afirmações são de Belisário Penna e de Heitor Lyra da Silva em discursos proferidos em 1925, na Escola Regional de Meriti, no Rio de Janeiro, *ibíd.*, pp. 65-69.

⁷⁶ As mais conhecidas entre essas reformas foram as promovidas por Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; por Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928; por Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1929; por Lourenço Filho, em São Paulo, em 1930, e por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1931.

A ênfase na promoção de uma mudança de mentalidade no trato das questões nacionais será uma constante nelas, implicando estratégias de impacto na opinião pública. As estratégias se ajustavam perfeitamente aos intentos políticos dos Governos que promoviam as reformas. Envolver professores, inspetores, diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública através da imprensa; envolver pais de alunos através de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas. Tal apelo era dividendo político que seus promotores pretendiam capitalizar no jogo da disputa oligárquica, dividendos maximizados na campanha pela *causa cívica de redenção nacional pela educação* que se processava nos grandes centros urbanos, tendo como eixo principal a *Associação Brasileira de Educação*. Era assim que a pedagogia dos novos profissionais da educação convidados para intervir nas rotinas escolares, reformando os sistemas de instrução pública, embutia promessas de modernização social, política e econômica. Na situação de crise oligárquica e de intensa mobilização das classes médias no cenário urbano, tais reformas eram capitalizadas pelas oligarquias regionais que, reagindo ao descrédito político que as minava, procuravam capturar em seu benefício o apelo modernizador que políticas de saúde e de reforma educacional exerciam. Abrir espaço para a intervenção técnica dos novos profissionais da educação, esses mediadores do moderno que surgiam na cena pública na década de 1920, era fato político de impacto que sacudia a rotina administrativa e projetava os seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica.

Na reorientação do programa de republicanização da República, a matriz liberal que vinha norteando as campanhas desenvolvidas sob o lema *representação e justiça* sofre uma importante inflexão, passando a ter como horizonte transformações de maior monta no imaginário e nos comportamentos dos grupos sociais de algum modo envolvidos com a escola. Nos dispositivos de homogeneização cultural que essa reorientação punha em cena, o programa estadonovista iria, mais tarde, colher subsídios para o seu projeto de unificação nacional pela organização da cultura. Mas é nela também que um novo ingrediente se introduz no repertório pedagógico dos entusiastas pela educação. Uma aposta otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal desse repertório. A chamada pedagogia da *Escola Nova* entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação. Esse *otimismo pedagógico*⁷⁷ era decorrência, como dizia Lourenço Filho, de "*uma nova compreensão da vida*". Era aposta em uma sociedade nova, moderna, e no poder transformador da escola.

É a partir de 1927, com a Reforma Francisco Campos, que essa nova pedagogia começa a nortear as iniciativas de remodelação escolar fazendo com que o programa de republicanização da República adquirira nova configuração, passando a ter como horizonte transformações de maior monta no imaginário e nos comportamentos dos grupos sociais de algum modo envolvidos com a escola. A remodelação pretendida implicava ampla reformulação da escola primária, de modo a libertá-la da "*concepção da criança como elemento*

⁷⁷ A expressão "otimismo pedagógico" é cunhada por Jorge Nagle.

*puramente receptivo" e da "idéia de que o fim do ensino é fornecer noções inteiramente fabricadas ao espírito infantil". Urgia remodelar amplamente a escola primária de modo a fazê-la incorporar "aos seus processos e métodos, os processos e métodos da vida", ampliando "o campo das atividades infantis" e fazendo do trabalho um "fim educativo". É assim que, na Reforma mineira, um conjunto de medidas estarão voltadas para a formação dos professores nos novos métodos pedagógicos: remodelação da Escola Normal; criação da Escola de Aperfeiçoamento para professores já formados; reformulação da *Revista do Ensino*; constituição de Bibliotecas. Reconfigurada segundo modernos preceitos pedagógicos, a escola mineira deveria capacitar-se, segundo o programa do reformador, a exercer a função de adaptar a criança à vida social, "fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante". Nesse programa, dizia Campos: "Saber ler e escrever não são (...) títulos suficientes à cidadania (...). Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos".⁷⁸*

Dentre as Reformas promovidas nos marcos da chamada Primeira República, é inegável que a Reforma Fernando de Azevedo, realizada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, é um marco divisor, entre o que o mesmo Azevedo chamou de a "velha" e a "nova" política educacional iniciada a partir da chamada Revolução de 1930. Marco inaugural de uma nova modalidade de conceber o próprio âmbito da iniciativa de reforma escolar, a Reforma Fernando de Azevedo

⁷⁸ Francisco Campos, *Pela civilização mineira*, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1930, p. 100.

ensaiou superar a dualidade do sistema escolar incorporando posições que eram também de Anísio Teixeira ao pretender implantar "*a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional*"⁷⁹. Essa postulação esbarrava na impossibilidade de a Reforma abranger o ensino secundário e superior, dada a tradição dualista do sistema educacional brasileiro. Mas, no âmbito de sua competência legislativa, a Reforma objetivou implantar a "*escola única*" como "*escola do trabalho*" redefinindo os programas da escola primária e tomando medidas de reformulação e integração do ensino técnico-profissional.

A Reforma Fernando de Azevedo se impôs no movimento educacional como marco divisor das posições assumidas no conflito que fraturou o movimento educacional, imediatamente após a Revolução de 1930⁸⁰. Continuada e redefinida por Anísio Teixeira, no período em que este foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1931 a 1935), a Reforma de certa forma antecipou e subsidiou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁸¹, lançado em 1932. Redigido por Azevedo e subscrito por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, entre outros intelectuais, o *Manifesto* firmava a posição de uma facção do movimento educacional dos anos 1920 em defesa de um sistema unificado de ensino, de caráter público, leigo e gratuito, contrapondo-se à política que vinha sendo implementada

⁷⁹ Edgar Süsskind de Mendonça, "A produção industrial nas Escolas Profissionais", in *Boletim da Educação Pública do Distrito Federal*, Vol. 1, No. 1, Rio de Janeiro, 1930, p. 222

⁸⁰ Sobre o conflito, ver Carlos R. J. Cury, *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*, São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

⁸¹ Fernando de Azevedo, *A reconstrução educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova*, Rio de Janeiro, 1932.

por Francisco Campos, então titular do Ministério da Educação e Saúde recém-criado. Apoiada pela Igreja Católica, essa política reintroduzia o ensino religioso nas escolas públicas e consolidava a dualidade estrutural do sistema educacional ao baixar decretos isolados de reforma do ensino secundário e superior.

Objetivando concretizar o princípio da escola única, centrada no trabalho, a Reforma Fernando de Azevedo fecha um ciclo da história das reformas da Instrução Pública no Brasil. Nela, é abalada a concepção dual que subjazia às propostas de equacionamento do "*magno problema da educação nacional*" e constituía o campo de intervenção dessas reformas. Mas, a "*nova política de educação*", que o Governo Provisório instalado pela Revolução de 1930 passa a apregoar, vê em Azevedo um representante da "*velha ordem*". A mesma política, já às vésperas do Estado Novo, verá em Anísio Teixeira, por sua vez, uma ameaça à "*nova ordem*", banindo-o do cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1935, e acusando-o de ligações com a *Aliança Libertadora Nacional*⁸². A "*nova política de educação*" contará, contudo, com o apoio técnico e político de intelectuais legitimados como profissionais da educação na campanha pela *causa educacional* dos anos 1920. Entre eles, Francisco Campos e Gustavo Capanema, ministros de Estado, e Lourenço Filho, talvez o seu mais notável arquiteto.

⁸² A respeito da trajetória de Anísio nesse período, ver Clarice Nunes, *Anísio Teixeira: A poesia da Ação*, Rio de Janeiro, 1991. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica.

10. O governo Vargas e as reformas do ensino

Embora a chamada Primeira República (1889-1930) tenha sido marcada, em quase todo o território nacional, por reformas de ensino primário e normal, e o debate em torno da extensão da escolaridade básica ao conjunto da população tenha atravessado o período, envolvendo diferentes segmentos das elites intelectuais e políticas, o governo que assumiu o poder federal em 1930 concentrou, de pronto, suas atenções no ensino médio e superior. Desse Governo participaram segmentos de elites que haviam dedicado parte das suas lutas a defender, nas décadas anteriores, a prioridade do ensino elementar sobre os demais graus de ensino; no entanto, cedo se renderam aos argumentos jurisdicistas segundo os quais pela Constituição da República (aprovada em 1891), cabia ao governo federal regulamentar e gestionar o ensino médio e superior, reservando aos governos estaduais a oferta e organização do ensino primário e, por decorrência, do ensino normal.

A coalizão de forças que tomou o poder em 1930, com a promessa de desencadear o processo eleitoral, e abrir o debate em torno da revisão constitucional, nele perdura até 1945, mediante sucessivos golpes de força, que incluíram perseguição aos adversários político, controle sobre as agremiações político-partidárias, censura às manifestações culturais e jornalísticas, bem como forte movimento de centralização do poder no âmbito do executivo federal. Sob a chefia do Presidente Getúlio Vargas, a referida coalizão —que contava com a importante participação e adesão de segmentos militares médios e superiores— operou duas revisões constitucionais: uma em 1934, momento em que algumas garantias políticas formais estavam ainda preservadas; e outra, em 1937, quando foi decretado o “Esta-

do Novo", e as liberdades políticas e sociais foram suspensas. De 1937 a 1945, o Governo Federal chamou a si todo o controle sobre a vida política nacional, suspendendo as atividades do Congresso Nacional.

Essa fase da vida política nacional foi tomada pela historiografia de padrão oficialista como inauguração, pela força, do Estado Burguês e o conseqüente desencadeamento do processo de acumulação de capitais com base nas atividades urbano-industriais. Embora os dados disponíveis confirmem que de meados dos anos 30, efetivamente o processo de industrialização passa por aquecimento no Brasil, seguramente o Estado Burguês e o capitalismo estavam já a pleno curso desde a segunda metade do século XIX, a partir da aplicação crescente de capitais acumulados nas atividades agro-exportadoras nas atividades industriais. O que de fato ocorreu de fundamental no período, em correlação à aceleração dos pólos de industrialização, diz respeito ao massivo processo de racionalização e burocratização do Estado. Nesse período, o Estado joga papel fundamental no processo de reprodução do capital e no redesenho de importantes segmentos sociais urbanos —primeiro, dos setores sociais médios e altos e, posteriormente, de alguns segmentos do operariado urbano—. É nesse âmbito que se pode entender o investimento prioritário do Governo Federal no ensino secundário e superior.

11. As reformas Francisco Campos: o ensino secundário e a universidade na mira do estado

O primeiro grupo de reformas implementadas pelo Governo Federal, com o Presidente Getúlio Vargas, foi

desencadeado entre 1931 e 1932 e representa, de um lado, as primeiras tentativas de conferir uma certa organicidade ao ensino secundário e, de outro lado, as primeiras medidas abrangentes de organização do sistema de ensino superior tendo como base institucional a universidade.

Desde meados do século XIX, várias reformas haviam sido tentadas no sentido de dar às aulas régias/aulas avulsas (instituídas pelas Reformas Pombalinas) articulação e seriação. Essas reformas fracassaram na sua quase totalidade, posto que as referidas aulas permaneceram exercendo a função precípua de preparatórias ao ensino superior. Com a reforma de 1931, instituída pelo Decreto Nº 19.890, o ensino secundário ganhou uma ordenação curricular, portanto, seriação e um certa articulação interna, e uma acomodação entre a sua função tradicional —propedêutica ao ensino superior— e a função nova, reclamada pelos especialistas, qual seja: dar formação integral aos adolescentes. Em sua exposição de motivos, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, dedica parte substantiva dos seus argumentos ao caráter inovador da reforma, posto que incorporava o que supostamente seriam as novas tendências sociológicas, psicológicas e filosóficas de formação dos jovens. Diz ele: "a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores: o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras"

Pela reforma, foram criados dois ciclos em nível secundário: o fundamental, com 5 anos de duração, e o

complementar com mais dois anos. O ciclo fundamental tornava-se exigência para o ciclo seguinte que, por sua vez, destinava-se à preparação aos cursos superiores. No âmbito deste ciclo, a reforma ainda instituiu três modalidades curriculares conforme as três modalidades de curso superior existentes: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinárias; e direito.

A estrutura curricular estabelecida para os dois ciclos do ensino secundário evidencia o seu perfil enciclopedista. No cotejo entre as propostas de disciplinas das reformas anteriores e a de Francisco Campos, é possível perceber uma carga considerável de disciplinas científicas, com ênfase nas ciências físicas e naturais, cujos estudos se inauguravam na primeira série e desdobravam-se em física, química e história natural a partir da terceira série do ciclo fundamental. Embora o perfil enciclopedista também estivesse presente no currículo do segundo ciclo, neste o legislador operou com a distinção entre estudos modernos e clássicos, com vistas às carreiras superiores existentes.

Dois aspectos ainda da reforma do ensino secundário merecem destaque: um diz respeito ao sistema de inspeção e outro à formação de professores para esse "ramo" de ensino⁸³.

⁸³ O uso do termo "ramo" para designar o ensino secundário deriva do fato de que, em 1931, o Ministério da Educação organizou, também, o ensino comercial em nível médio (Decreto n.º 20.158). A criação de duas modalidades de ensino pós-primário não configura, ainda, o ensino médio com "ramos" internos, mas seguramente serviram de base à sua plena configuração nos anos 40, mediante reformas a serem em seguida examinadas. Cabe destacar que esses dois "ramos" do ensino médio - secundário e comercial - eram excludentes e sem intercomunicação; além disso, o ensino comercial não dava acesso a quaisquer daquelas modalidades de ensino superior reservadas ao ensino secundário.

Quanto à inspeção, o decreto de 1931 previa um sistema bastante distinto do existente, cujo alvo central era a fiscalização das unidades escolares. Pelo novo sistema, o inspetor do ensino secundário deveria ser altamente preparado não só para apoiar pedagogicamente as escolas, como para acompanhar e assessorar o trabalho dos professores de todas as disciplinas. Embora o Ministério da Educação tenha se empenhado em detalhar esse sistema de inspetoria (mediante um segundo decreto em torno da matéria, baixado ainda em 1931), seus resultados foram pífios. Anos depois, pela própria avaliação do Ministério, a ineficiência do sistema projetado deveu-se à sua ultra-centralização – posto que diretamente controlado pelo Ministério. Mas, em verdade, pesou sobremaneira para a ineficácia do sistema a ausência de qualquer mecanismo de preparação dos seus quadros; assim, a série de normas pedagógicas que regulamentavam o preenchimento dos cargos permaneceu letra morta. Na década de 40, a inspeção do ensino secundário foi efetivamente instituído por força do aumento dos estabelecimentos de ensino, mas ficou reduzida ao acompanhamento administrativo-burocrático das escolas.

O problema da ausência de quadros preparados para o exercício da inspeção escolar remete a um outro problema de maior envergadura que afetou o ensino secundário por décadas consecutivas. Trata-se da ausência de cursos destinados à formação do magistério secundário.

Nas décadas anteriores, particularmente em São Paulo, um dos pólos mais avançados das reformas do ensino primário e normal, o debate em torno da criação de cursos superiores destinados tanto à formação do magistério

primário e secundário como à formação dos quadros técnicos e administrativos ocupou a atenção das elites intelectuais e culturais. Ainda assim, a única iniciativa legal nesse sentido, de 1920, não chegou a ser implantada.

O quase absoluto controle de diferentes ordens religiosas sobre os estudos secundários explica, em parte, o desinteresse pela formação do magistério secundário. Afinal, para essas ordens, especialmente para a Igreja Católica, dominante nesse terreno, a própria formação moral e intelectual dos seus quadros era suficiente para o ofício da docência. Quanto ao grau ou modalidade de curso voltado à formação do magistério, nem entre os reformadores, de corte cientificista e modernizador, havia consenso em torno da matéria; portanto, desse setor não partiu uma campanha articulada em favor da criação do que à época denominava-se "escola normal superior", embora sobre essa modalidade de instituição muitas páginas tenham sido escritas e muitos debates parlamentares tenham sido travados.

Ainda assim, a reforma do ensino secundário previu a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na exposição de motivos, o Ministro Francisco Campos sugere que a criação daquela Faculdade seria a âncora da reforma. Diz ele: "Certamente, este trabalho (de reconstrução do ensino secundário) será penoso e demorado, particularmente pela razão de que o Brasil não cuidou até agora de formar o professorado secundário, deixando a educação de sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade..." Tal como ocorrera com o sistema de inspeção, no qual o reformador apostou parte considerável do sucesso da reforma, a formação do professorado secundário não correspondeu ao esperado. O próprio governo federal, responsável exclusivo pelo ensino

superior, não converteu, a curto prazo, este grau em efetivo suporte para o ensino secundário, mediante a formação do seu magistério. Sobre esse assunto retornaremos quando do trato da reforma do ensino superior empreendida ainda em 1931.

No que diz respeito, ainda, ao ensino secundário é preciso destacar que os dados estatísticos disponíveis patenteiam o seu caráter elitista e excludente. Em 1940, o ensino médio atendia somente 2,16% da população de 10 a 19 anos; em 1960 esse índice foi elevado para 7,49%; dez anos depois, o ensino médio atingia 18,49% daquela faixa etária. A maioria das matrículas estava concentrada no "ramo" secundário e nas escolas particulares; um levantamento efetuado pelo Ministério da Educação, em 1939, mostrava que, dos 629 estabelecimentos em todo o país, 530 eram particulares sendo tão estreitamente ofertado, não é de se estranhar o baixo índice de aproveitamento do sistema organizado naquele início dos anos 30: a relação entre o ingresso na 1ª série do ciclo fundamental e a conclusão na 2ª série do ciclo complementar era de 17,73% no período de 1933/1939 e de 14,46% no período de 1937/1943.

O ensino superior reformado por Francisco Campos, a partir do Decreto Nº 19.351 de 1931, tinha uma história muito recente no país e uma estrutura acadêmica e administrativa bastante fragmentada. Do conjunto de dispositivos contidos nesse decreto serão destacados aqui somente três: um, diz respeito à previsão de organização das instituições superiores no formato de universidades, subordinadas a uma única reitoria e a um sistema de administração centralizada. O segundo refere-se ao artigo 5º do referido decreto que estabelece a obrigatoriedade de pelo menos três cursos para que se constituísse uma

universidade, quais sejam: Direito, Medicina, Engenharia ou Educação, Ciências e Letras. O terceiro aspecto está contido no dispositivo anterior: em sendo Educação, Ciência e Letras uma modalidade alternativa para o funcionamento de Instituições Superiores, o próprio governo federal tornou optativa a criação de cursos destinados ao preparo do magistério, qualquer que fosse a sua destinação, embora destaca-se no decreto de organização do ensino secundário a importância de preparação do magistério e dos inspetores para aquele nível de ensino. Nem o próprio governo federal criou alguma universidade com cursos novos e nem implantou alguma Faculdade de Educação, Ciência e Letras, embora tenha previsto uma no Rio de Janeiro, então Capital Federal.

A única universidade criada segundo o decreto de 1931 foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, na qual foi incluído um organismo totalmente novo —a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras— além da incorporação de Faculdades tradicionais, como as de Medicina, Direito e Engenharia. Além da USP, apenas uma outra universidade foi criada à mesma época incluindo um curso de formação do magistério; tratava-se da Universidade do Distrito Federal, organizada em moldes bastante autônomos em relação ao decreto federal posto que não incluía nenhuma das faculdades tradicionais exigidas pelo decreto, mas tinha uma Faculdade de Educação que mantinha cursos de formação do magistério primário e secundário. Bastante sintomático é o fato de que tanto a Universidade de São Paulo quanto a Universidade do Distrito Federal, que envolviam em suas criações nomes ligados ao movimento escolanovista como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente, tenham sofrido duros golpes do Governo Vargas, sob a

pressão direta e indireta dos setores sociais mais conservadores, dentre os quais a Igreja Católica. No caso da USP, não houve fechamento, mas a área de educação tal como Fernando de Azevedo havia projetado, foi inviabilizada; no caso da Universidade do Distrito Federal, em 1939 ela foi extinta, com o seu projeto integralmente alterado.

Somente no final da década de 30, exatamente em 1939, o Governo Federal toma providências para organizar os cursos superiores na área de educação, destinados à formação do magistério e à preparação de quadros para as funções técnico-administrativas. A partir daquela data, Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, aí incluídos os cursos de Educação, foram criadas em vários pontos do país. A esse assunto retornaremos mais adiante.

12. As reformas capanema: um ensino para as "individualidades condutoras" e outro para as massas

O novo conjunto de reformas federais que sucede às implementadas sob o ministério de Francisco Campos será promulgado entre os anos 1942 e 1946. O executivo federal permanecia nas mãos do presidente Getúlio Vargas, mas as condições políticas haviam se alterado substantivamente: em 1937, Vargas instaura o Estado Novo e fecha os canais legais de manifestação política. Com o Estado Novo silencia os críticos, os opositores; dissolve os partidos políticos; fecha o Congresso e suspende as eleições livres. Vargas tinha um plano de modernização do Brasil pelo alto que não admitia divergências e implicava muita adesão. O Estado Novo instaurou uma "ditadura reformista e modernizadora".

No rastro das reformas econômicas, dois outros campos foram objeto particulares de intervenção do Estado: a cultura e a educação; em ambos, a aliança do Estado Novo com a Igreja Católica foi solidamente selada. A própria indicação para Ministro da Educação e Saúde de Gustavo Capanema, que permaneceu no cargo de 1934 (portanto, antes de instaurado o Estado Novo) até a queda do Governo Vargas, em 1945, é evidência daquela aliança.

Capanema desencadeia um conjunto de reformas que atingem o ensino médio e superior sob a égide de uma Constituição regressiva quanto aos deveres do Estado em relação à oferta da educação escolar. Pela Constituição de 1934, ficava assentado a educação como direito de todos e como dever dos poderes públicos. Com a Constituição de 1937, o Estado ganha uma função meramente supletiva; seu artigo 129 reza: "À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais".

É certo afirmar que a estrutura vertical e horizontal do sistema de ensino que prevaleceu até recentemente foi estabelecida pelo conjunto das reformas educacionais do Estado Novo. Seguramente, não se trata de secundarizar, muito menos obscurecer, as mudanças introduzidas pelas reformas subsequentes; nem mesmo ignorar mudanças sociais e políticas que ensejaram novas e diferentes práticas no seio das instituições escolares. No entanto, olhadas numa perspectiva de mais longo prazo, não há como minimizar o peso modelador das reformas Capanema, dentre as quais

há de se destacar: a reforma da Universidade do Brasil, em 1937; o Decreto-lei Nº 1.190, de 1939 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e as Leis Orgânicas relativas ao ensino secundário (Decreto-lei Nº 4.244, de 1942), ensino industrial (Decreto-lei Nº 4.073, de 1942), comercial (Decreto-lei Nº 6.141 de 1943). Outras reformas foram promulgadas após a queda de Vargas e o fim do Estado Novo, quando respondia pelo Executivo Federal um Governo Provisório, sob a Presidência de José Linhares; em 1946, publicam-se as reformas do ensino agrícola (Decreto-lei Nº 9.613), do primário (Decreto-lei Nº 8.529) e do normal (Decreto-lei Nº 8.530).

Quanto às reformas que remodelaram ou instituíram o ensino secundário, industrial, comercial e agrícola há de se entendê-las como ordenadoras do que passará, nas décadas subseqüentes, a vigorar efetivamente como ensino médio. Grau pós-primário e obrigatório para o acesso ao ensino superior. Mais do que modelar decisivamente esse grau de ensino, em seu sentido vertical, as reformas Capanema instituíram o grau médio como uma composição de ramos com destinações excludentes. Assim é que, sob Capanema, o ensino secundário ganha a sua especificidade, posto que configura-se como um ramo dentre outros quatro que compõem o ensino médio, além de ser o ramo que franqueia o acesso ao conjunto de cursos de nível superior.

Sob Capanema, os intentos modernizadores da reforma Campos refluem: no currículo do ensino secundário as chamadas humanidades tradicionais ganham espaço e o seu destino elitista não é só reforçado como explicitamente admitido. Diz Capanema em sua exposição de motivos: "A reforma atribui ao ensino secundário a sua finalidade fundamental, que é a formação da personalidade do adoles-

cente. É de se notar, porém, que formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo, constitui finalidade de toda espécie de educação. E sendo esta a finalidade geral da educação, é por isso mesmo a finalidade única do ensino primário, que é o ensino para todos. Entretanto, a partir do segundo grau de ensino, cada ramo da educação se caracteriza por finalidade específica, que se acrescenta àquela finalidade geral. O que constitui o caráter específico do ensino secundário é sua função de formar, nos adolescentes, uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. E completa: "O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo". Interessante é observar, ainda na exposição de motivos, a justificativa acionada pelo reformador da presença do Latim nos quatro anos do primeiro ciclo e nos três anos do segundo ciclo, modalidade "clássico", no qual constava também o grego como única disciplina optativa: "O ponto essencial do problema é que, por mais que esteja o nosso país voltado para a modernidade e para o futuro, por mais vigorosa que seja a sua participação na vida nova do mundo, não lhe é possível desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com sua origens helênicas e latinas"!

Preocupa Capanema que não se perdessem as raízes; que não se misturassem os diferentes —as individualidades condutoras com as massas a serem conduzidas — e que

não se desse guarida à dissolução moral dos jovens. Por isso, "os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, de sua missão em meio aos outros povos".

Com esses objetivos, o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o primeiro chamado ginásial com quatro anos de duração e o segundo ciclo, subdividido em "clássico" e "científico" com três anos de duração. O exame das matérias elencadas para o primeiro ciclo, bem como para as duas modalidades previstas para o segundo ciclo, patenteiam a perspectiva prevalecente nesta reforma: as humanidades a que se referia Capanema tinham um sentido de formação literária; embora as chamadas ciências modernas aí comparessem nominalmente, seus estudos organizavam-se mais sob a forma compendiada do que sob a forma de iniciação científica. Percorrer o itinerário dos estudos secundários e suas relações com o ensino superior permite apreender este perfil que se revela na sua integralidade através dos exames vestibulares que selecionam os candidatos ao ensino superior, dos quais são exigidas basicamente habilidades de memorização.

Quanto aos ramos técnico-profissionais —comercial, industrial e agrícola— manteve-se o padrão básico de dois ciclos. Embora destinados a alimentar carreiras de técnicos de nível médio, os currículos desses ramos profissionais guardavam um grau relativamente alto de matérias gerais que estavam longe de atingir o objetivo de preparação

para o trabalho. Considerando que à luz da Constituição de 1937, esses ramos visavam os filhos da classe trabalhadora; o caráter ao mesmo tempo geral e reduzido dos currículos, acabou por configurar esses ramos como cursos secundários simplificados e de menor valor no mercado acadêmico. Por outro lado, estatísticas disponíveis relativas às décadas de 40 e 50 mostram que a procura pelos ramos profissionais sempre foi muito mais reduzida do que a procura pelo ramo secundário, além do que a maioria dos contingentes que se formava naqueles ramos não era absorvida pelo mercado de trabalho para atividades correspondentes à formação escolar; em contrapartida, estatísticas relativas aos três setores do economia, pertinentes àquelas mesmas décadas, atestam que as cargos de nível médio em regra não eram preenchidos por diplomados pelos ramos técnico-profissionais.

Assim, como pelos decretos-lei que estabeleceram as regras de organização dos ramos de ensino médio fixou o acesso a qualquer curso de nível superior, enquanto os demais ramos técnico-profissionais só davam acesso ao curso superior no ramo profissional correspondente, reafirma-se o sentido discriminatório e hierarquizador do sistema médio de ensino.

Embora as matrículas no ensino médio permanecessem muito restritas, o certo é que a pressão para seu crescimento ao longo dos anos 50 teria sido suficientemente grande para as disposições institucionais. Considerando-se que a maioria dos estudantes do ensino médio era atendida pela rede particular, a pressão pelo aumento de vagas ficava fortemente sujeita aos interesses dos setores sociais mais altos que, opostos à ampliação do atendimento escolar em

nome do controle da qualidade do ensino, pressionavam de todos os modos os dirigentes estaduais e federais a operar com controles seletivos.

O jogo de forças entre diferentes setores sociais evidenciava-se pelas soluções de acomodação adotadas pelos governos. De um lado, ampliando o número de escolas e vagas na rede pública de ensino, através do ramo secundário, bem como mediante novas regulamentações baixadas nos anos 50 que flexibilizaram o trânsito entre os diferentes ramos do ensino médio, de sorte a permitir o acesso a diferentes cursos de nível superior. De outro lado, mantendo concessões especiais ao ensino privado, especialmente através da adoção de mecanismos que brecavam o acesso ao ensino superior.

Um dos elementos de forte tensão que diz respeito ao ensino superior, mas que afeta diretamente o ensino secundário, refere-se ao modelo instituído pelo Governo Federal, em 1939, mediante a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Através desse ato, o governo central estabelece, para todo o país, um modelo único de organização dos estudos superiores em educação; basicamente, tratava-se da criação das Licenciaturas que acopladas aos Bacharelados, diplomavam professores secundaristas após o complemento de estudos didáticos que duravam em regra um ano; além disso, diplomavam pedagogos que se destinavam ao magistério normal e às funções técnico-administrativas.

Por ter simplificado e homogeneizado ao máximo o processo de formação do magistério, o decreto de Capanema, conferiu a essa modalidade de curso o destino credencialista do qual não conseguiu se desembaraçar nas reformas subsequentes. Os efeitos negativos não demoraram a ser

sentidos: com a paulatina ampliação das vagas no sistema de ensino secundário, já nos anos 50, o próprio Ministério se via obrigado a baixar medidas compensatórias aos maus resultados obtidos nas escolas da rede pública.

Mas, a tensão que se deposita sobre o ensino médio pode ser apanhada ao longo dos anos 50, não só através desses elementos; mas, de forma especial também, através do debate travado em âmbito nacional em torno da elaboração e aprovação pelo Congresso Nacional da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Constituição de 1946, promulgada imediatamente após a queda de Vargas e a extinção do Estado Novo, previu a elaboração de uma lei especial que definisse as diretrizes e bases da educação nacional. De 1946 até 1961, diferentes versões foram elaboradas; diferentes grupos de pressão ocuparam a cena e disputaram a condução dos debates parlamentares.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1961 tendo resultado da acomodação de interesses. Exatamente porque resultava como uma solução de compromisso entre pressões ideológica e politicamente inconciliáveis, a primeira LDB alterou muito pouco das exigências para a organização curricular e institucional dos diferentes graus de ensino. As alterações mais substantivas, portanto menos formais, estavam ocorrendo na prática cotidiana das escolas e por experiências pedagógicas alternativas. A pressão desde os anos 30 pelo aumento no atendimento da escola primária, assim como a pressão nos anos 50 e 60 pelo aumento das vagas nas escolas secundárias e superiores tiveram um efeito material muito mais denso e profundo do que os ditames legais de 1961. Não casualmente, ao longo da década de 60, inúmeras

micro-reformas foram moldando um novo perfil da rede escolar e do ensino superior que a legislação vigente não mais comportava; em 1968, portanto, apenas sete anos após a primeira LDB empreende-se uma reforma no ensino superior e em 1971, uma reforma dos graus anteriores de ensino.

Os debates travados nos quinze anos em que tramitou a LDB acabaram por ter um peso político e social maior do que o próprio conteúdo da lei. A divisão de amplos setores sociais em torno das teses em defesa da escola pública, universal e gratuita, em contraposição aos defensores da liberdade de ensino, contrários ao estatismo em educação, capitaneados pela Igreja Católica que dava conteúdo doutrinário às reivindicações dos privatistas, representou um momento ímpar na história dos debates públicos em torno da educação: em nenhum outro momento, patenteou-se com tanta nitidez o lugar ocupado pela escola nos projetos dos diferentes agrupamentos sociais. Melhor seria dizer, em nenhum outro momento, a luta em torno da escola constituiu com tanta nitidez diferentes agrupamentos sociais.

Bibliografia

ALBERTO, Armanda Álvaro *et al.*, *A Escola Regional de Meriti*, Rio de Janeiro, CBPE/INEP, 1968.

ANTUNHA, Heládio C. G., *A instrução pública no Estado de São Paulo. A Reforma Sampaio Dória*, São Paulo, FEUSP, 1976. (Coleção Estudos e Documentos).

AZEVEDO, Célia M. M., *Onda Negra Medo Branco - O Negro não Imaginário das Elites, século XIX*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GÉNESIS Y DESARROLLO DE LOS SISTEMAS
EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS SIGLO XIX

AZEVEDO, Fernando de, *A cultura brasileira*, S. Paulo, Melhoramentos, 1964.

_____, *A instrução pública no Distrito Federal*, Rio de Janeiro, Mendonça & Machado, 1927.

_____, *Novos caminhos e novos fins*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1931.

_____, *A reconstrução educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, Rio de Janeiro, 1932.

AZEVEDO, Sodré A. A. de, *O problema da educação nacional*, Rio de Janeiro, Tip. Jornal do Comércio, 1926.

BARBANTI, Maria Lúcia S., *Escolas americanas de confissão protestante na Província de S. Paulo, um estudo de suas origens*, S. Paulo, FEUSP, 1977.

BARROS, Roque Spencer Maciel de, *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, S. Paulo, Convívio/Edusp, 1986.

BASTIAN, Jean-Pierre, *Protestantes, liberais y francmasones, sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*, México, FCE/CEHILA, 1990.

_____, *Protestantismos y modernidad latinoamericana, historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*, México, FCE, 1994.

BOSI, Alfredo, "A escravidão entre dois liberalismos", em *Dialética da colonização*, S. Paulo, Cia. das Letras, 1992.

CALMON, Francisco M. G., *Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Marques de Góes Calmon, Governador do Esta-*

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA
E DO SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL

do da Bahia à Assembléia Geral Legislativa em 7 de abril de 1925, Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1925.

CAMPOS, Francisco, *Pela Civilização Mineira*, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1930.

CÂNDIDO, Antonio, "Minerva Colonial", em *Revista Brasiliense*, No. 13, 1957.

CARVALHO, José Murilo de, "O Rio de Janeiro e a República", em *Revista Brasileira de História*, Vol 5, Nos. 8-9, São Paulo, Anpuh/Marco Zero, set. 1984-abril 1985.

CARVALHO, Laerte Ramos de, *As Reformas pombalinas da instrução pública*, S. Paulo, Saraiva/Edusp, 1978.

CARVALHO, Marta M. Chagas de, *A Escola e a República*, São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____, *Molde nacional e fôrma cívica, higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, São Paulo, USF, 1998.

COSTA, Emilia Viotti da, *Da Monarquia à República, momentos decisivos*, 2. ed., São Paulo, Livraria Ciências Humanas, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio, *A universidade temporã, o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos R. J., *Ideologia e educação brasileira, católicos e liberais*, São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

DEMARTINI, Zeila de F., "A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século", em *Revista ANDE*, No. 14, 1989.

DORIA, Antonio Sampaio, *Questões de ensino*, São Paulo, Monteiro Lobato Editores, 1923.

FALCON, Francisco José C., *O iluminismo*, S. Paulo, Ática, 1989.

FARIA FILHO, Luciano M. de, *Dos Pardieiros aos Palácios, forma e cultura escolar em B. Horizonte, 1906-1918*, S. Paulo, Feusp, 1996.

FAUSTO, Boris, *O Brasil Republicano Sociedade e Instituições (1889-1930)*, Tomo 3, Vol. 2, Rio de Janeiro, Difel, 1977.

FILHO, Lourenço M. B., "Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação", em *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Educação, 1935.

FRAGOSO, M. X., *O Ensino Régio na Capitania de São Paulo, 1759-1801*, S. Paulo, Feusp, 1972.

GHIRALDELLI Jr., Paulo, *Educação e movimento operário*, S. Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987.

GIGLIO, Célia M. B., *A voz do trabalhador, sementes para uma nova sociedade*, S. Paulo, Feusp, 1995.

GONÇALVES, V. V., *O liberalismo demiurgo, estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*, S. Paulo, FEUSP, 1994.

GOUVEIA, Aparecida Joly y HAVIGHURST, Robert J., *Ensino médio e desenvolvimento*, São Paulo, Melhoramentos, 1969.

Haidar, Maria Lourdes Mariotto, *O ensino secundário no Império Brasileiro*, S. Paulo, Grijalbo/Edusp, 1972.

HILSDORF, Maria Lucia S., *Francisco Rangel Pestana, jornalista, político, educador*, S. Paulo, Feusp, 1986.

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA
E DO SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL

_____, "Lourenço Filho em Piracicaba", em Sousa, Cynthia Pereira de, *História da educação, processos, práticas e saberes*, São Paulo, Escrituras, 1998.

INFANTOSI, Ana Maria, *A escola na República Velha*, S. Paulo, Edec, 1983.

JOMINI, Regina, *Uma escola para a solidariedade, contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha*, Campinas, Pontes, 1990.

KOWARIK, Lúcio, *Trabalho e vadiagem, a origem do trabalho livre no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

MARTINS, Luciano, "A Revolução de 1930 e seu significado político", em *A Revolução de 1930, Seminário Internacional*, Vol. 54, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982. (Coleção Temas Brasileiros).

MATTOS, Ilmar R. de, *O Tempo Saquarema*, S. Paulo, Hucitec, 1991.

MENDONÇA, Edgar Sússekind de, "Entrevista", em *A Esquerda*, Rio de Janeiro, 1928.

_____, "A produção industrial nas Escolas Profissionais", em *Boletim da Educação Pública do Distrito Federal*, Vol. 1, No. 1, Rio de Janeiro, 1930.

MORAES, Carmem Sílvia Vidigal de, *O ideário republicano e a educação, o Colégio Culto à Ciência de Campinas*, São Paulo, Feusp, 1981.

MORILA, Ailton Pereira, *A Escola da Rua, cantando a vida na cidade de São Paulo, 1870-1910*, São Paulo, FEUSP, 1999.

NAGLE, Jorge, *Educação e Sociedade na Primeira República*, São Paulo/Rio de Janeiro, EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

GÊNESIS Y DESARROLLO DE LOS SISTEMAS
EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS SIGLO XIX

_____, "A Educação na Primeira República", em FAUSTO, Bóris, *O Brasil Republicano, sociedade e instituições (1889-1930)*, Tomo 3, Vol. 2, Rio de Janeiro, Difel, 1977. (Col. História Geral da Civilização Brasileira).

NÓBREGA, Vandick Londres da, *Enciclopédia da Legislação do ensino*, 2 Vols., Rio de Janeiro, Ministério de Trabalho, Indústria e Comércio, s.f.

NOVINSKY, Anita, "Estudantes brasileiros afrancesados da Universidade de Coimbra, a perseguição de Antônio de Moraes e Silva (1779-1806)", em Coggiola, O., *A Revolução Francesa e o seu impacto na América Latina*, São Paulo/Brasília, Nova Stella/Edusp/CNPq, 1990.

NUNES, Clarice, *Anísio Teixeira, A Poesia da Ação*, Rio de Janeiro, 1991. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica.

PAIM, Antônio, "Os primeiros professores de filosofia no Brasil", em *Revista Brasileira de Filosofia* XXI, No. 81, 1971.

PANDOLFI, Dulce, *Repensando o estado novo*, Rio de Janeiro, FGV, 1999.

PARIS, Mary Lou, *A educação no Império; o jornal A Província de São Paulo, 1875-89*, S. Paulo, Feusp, 1980.

REIS BOTO, Carlota Josefina M. C. dos, *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*, São Paulo, Feusp, 1996.

REIS FILHO, Casemiro dos, *A educação e a ilusão liberal*, São Paulo, Cortez, 1981.

RIBEIRO, Arilda, *A educação feminina durante o século XIX, o Colégio Florance de Campinas, 1863-1889*, Campinas, Centro de Memória da Unicamp, 1996.

RODRIGUES, João Lourenço, *Um retrospecto, alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930.

ROMANELLI, Otaíza O., *História da educação brasileira, 1930/1973*, Petrópolis, Vozes, 1978.

SAES, Décio, *Classe média e política na 1ª República Brasileira (1889-1930)*, Petrópolis, Vozes, 1975.

SANTOS VILHENA, Luís dos, "Cartas soteropolitanas", em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 7, No. 20, 1946.

SCHWARCZS, Lília M., *O espetáculo das raças, cientistas, instituições e questão racial no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon et al., *Tempos de capanema*, São Paulo/Rio de Janeiro, Ed. US/Paz e Terra, 1984.

SILVA, Geraldo Bastos, *A educação secundária, perspectiva histórica e teoria*, São Paulo, Editora Nacional, 1969.

SILVA, Heitor Lyra da, "Discurso", em Oliveira, C. A. Barbosa de, *In Memoriam Heitor Lyra da Silva*, Rio de Janeiro, Mendonça, Machado, s.f.

_____, "Missão educacional", em Alberto, Arminda Álvaro et al, *A Escola Regional de Meriti*, Rio de Janeiro, CBPE/INEP, 1968.

SILVA DIAS, Maria Odila da, "Aspectos da Ilustração no Brasil", em *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, No. 278, 1968.

SOUZA, Maria Cecília C. C. de, *Escola e memória*, S. Paulo, EDUSF, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de, *Templos de civilização, um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, 1890-1910*, São Paulo, EDUNESP, 1999.

TANURI, Leonor Maria, *O ensino normal no Estado de São Paulo, 1889-1930*, S. Paulo, FEUSP, 1979.

TREVISAN, Leonardo, *Estado e educação na história brasileira, 1750-1900*, São Paulo, Moraes, 1987.

VENTURA, Roberto, *Estilo tropical história cultural e polêmicas literárias no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

VILLALTA, Luís Carlos, "O que se fala e o que se lê, língua, instrução e leitura", em MELLO SOUZA, Laura de, *História da vida privada no Brasil*, vol. 1, São Paulo, Cia. das Letras, 1997.

WISSEMBACH, M. C. C., *Ritos de magia e sobrevivência, sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil, 1890/1940*, São Paulo, FFLCH-USP, 1997.

Colección
PEDAGOGÍA E HISTORIA

**GÉNESIS Y DESARROLLO DE LOS
SISTEMAS EDUCATIVOS
IBEROAMERICANOS**
Siglo XIX

Tomo I

Olga Lucía Zuluaga Garcés
Gabriela Ossenbach Sauter
(Compiladoras)

GRUPO  **Historia de la
Práctica Pedagógica**

cooperativa editorial
MAGISTERIO