

# **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**



## EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Reitor	<i>Prof. Dr. Décio Sperandio</i>
Vice-Reitor	<i>Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo</i>
Diretor da Eduem	<i>Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado</i>
Editor-Chefe da Eduem	<i>Prof. Dr. Alessandro de Lucca e Braccini</i>

## CONSELHO EDITORIAL

Presidente	<i>Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado</i>
Editor Associado	<i>Prof. Dr. Ulysses Cecato</i>
Vice-Editor Associado	<i>Prof. Dr. Luiz Antonio de Souza</i>
Editores Científicos	<i>Prof. Adson Cristiano Bozzi Ramatis Lima</i> <i>Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer</i> <i>Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva</i> <i>Prof. Dr. Clóves Cabreira Jobim</i> <i>Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo</i> <i>Prof. Dr. Eliezer Rodrigues de Souto</i> <i>Prof. Dr. Evaristo Atêncio Paredes</i> <i>Prof. Dr. João Fábio Bertoinha</i> <i>Profa. Dra. Maria Suely Pagliarini</i> <i>Prof. Dr. Oswaldo Curty da Motta Lima</i> <i>Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias</i> <i>Prof. Dr. Ronald José Barth Pinto</i> <i>Profa. Dra. Dorotéia Fátima Pelissari de Paula Soares</i> <i>Profa. Dra. Terezinha Oliveira</i> <i>Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco</i> <i>Profa. Dra. Luzia Marta Bellini</i> <i>Profa. Dra. Valéria Soares de Assis</i>

## EQUIPE TÉCNICA

Projeto Gráfico e Design	<i>Marcos Kazuyoshi Sassaka</i>
Fluxo Editorial	<i>Edneire Franciscon Jacob</i> <i>Mônica Tanamati Hundzinski</i> <i>Vania Cristina Scomparin</i> <i>Edilson Damasio</i>
Artes Gráficas	<i>Luciano Wilian da Silva</i> <i>Marcos Roberto Andreussi</i>
Marketing	<i>Marcos Cipriano da Silva</i>
Comercialização	<i>Norberto Pereira da Silva</i> <i>Paulo Bento da Silva</i> <i>Solange Marly Oshima</i>

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EAD**

**Ednéia Regina Rossi**  
**Elaine Rodrigues**  
**Fátima Maria Neves**  
(ORGANIZADORAS)

# **Fundamentos históricos da educação no Brasil**

**2. ed. revisada e ampliada**

  
Maringá  
2009

**4**

## **Coleção Formação de Professores - EAD**

Apoio técnico: Rosane Gomes Carpanese  
Normalização e catalogação: Ivani Baptista CRB - 9/331  
Revisão Gramatical: Annie Rose dos Santos  
Edição e Produção Editorial: Carlos Alexandre Venancio  
Capas: Júnior Bianchi  
Revisão Gráfica: Eliane Arruda  
Colaboração: Fernando Truculo Evangelista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Fundamentos históricos da educação no Brasil / Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, organizadoras. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.  
166 p. ; 21 cm. (Formação de Professores - EAD; v. 4).

ISBN 978-85-7628-171-9

1. Educação – História – Brasil. 2. Ensino no Brasil – História. 3. Educação – História – Paraná. I. Rossi, Ednéia Regina. II. Rodrigues, Elaine. III. Neves, Fátima Maria, orgs.

CDD 21. ed. 370.981

Copyright © 2009 para o autor

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, do autor. Todos os direitos reservados desta edição 2009 para Eduem.



Endereço para correspondência:

**Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá**

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário  
87020-900 - Maringá - Paraná

**Fone:** (0xx44) 3261-4103 / **Fax:** (0xx44) 3261-4253

<http://www.eduem.uem.br> / [eduem@uem.br](mailto:eduem@uem.br)

# Sumário

<b>Sobre os autores</b>	<b>&gt; 5</b>
<b>Apresentação da coleção</b>	<b>&gt; 7</b>
<b>Apresentação do livro</b>	<b>&gt; 9</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> <b>A história da educação no Brasil – a trajetória de um campo de ensino e de pesquisa</b>	<b>&gt; 13</b>
<i>Fátima Maria Neves</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> <b>A educação no Brasil Colonial (1549-1759)</b>	<b>&gt; 31</b>
<i>Célio Juvenal Costa / Sezinando Luiz Menezes</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> <b>A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822)</b>	<b>&gt; 45</b>
<i>Ivana Veraldo</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> <b>O método pedagógico de Lancaster e a instituição do estado nacional brasileiro</b>	<b>&gt; 57</b>
<i>Fátima Maria Neves</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> <b>As bases da construção do sistema educacional durante o Segundo Reinado (1850-1889)</b>	<b>&gt; 77</b>
<i>Analete Regina Schelbauer</i>	

**CAPÍTULO 6**  
**O projeto de educação da modernidade e a  
constituição da identidade da nação  
brasileira na Primeira República (1889-1929)**

*Ednéia Regina Rossi*

**> 89**

**CAPÍTULO 7**  
**Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a  
construção do sistema nacional de ensino no Brasil**

*Maria Cristina Gomes Machado*

**>103**

**CAPÍTULO 8**  
**O projeto educacional brasileiro no regime militar:  
uma educação de classe (social)**

*Ana Paula Hey / Afrânio Mendes Catani*

**> 121**

**CAPÍTULO 9**  
**O projeto de educação e a redemocratização nacional:  
em destaque o estado do Paraná de 1980**

*Elaine Rodrigues*

**>135**

**CAPÍTULO 10**  
**História da Educação: construindo a  
Escola Cidadã, no estado do Paraná, de 1990**

*Elaine Rodrigues*

**>153**



# Sobre os autores

## **AFRÂNIO MENDES CATANI**

*Afrânio Mendes Catani – Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Administração (EAESP/FGV). Mestre em Sociologia (USP). Doutor em Sociologia (USP). Livre-Docente em Educação (USP). Pesquisador do CNPq.*

## **ANALETE REGINA SCHELBAUER**

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em Educação (USP).*

## **ANA PAULA HEY**

*Ana Paula Hey – Professora do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UMESP). Graduada em Educação (UFPR). Mestre em Educação (UFSCar). Doutora em Educação (UFSCar), com estágios de pesquisa na École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris, França).*

## **CÉLIO JUVENAL COSTA**

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Filosofia (PUC-PR). Mestre em Educação (UEM). Doutor em Educação (Unimep).*

## **EDNÉIA REGINA ROSSI**

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em História e Sociedade (Unesp-Assis).*



### **ELAINE RODRIGUES**

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em História e Sociedade (Unesp-Assis).*

### **FÁTIMA MARIA NEVES**

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (Unimep). Doutora em História e Sociedade (Unesp-Assis)*

### **IVANA VERALDO**

*Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em História e Sociedade (Unesp-Assis).*

### **MARIA CRISTINA GOMES MACHADO**

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UEM). Mestre em Educação (UEM). Doutora em Educação (Unicamp).*

### **SEZINANDO LUIZ MENEZES**

*Professor do Programa de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em História (UFMS). Mestre em História (USP). Doutor em História (USP).*





# A apresentação da Coleção

A coleção Formação de Professores - EAD teve sua primeira edição publicada em 2005, com 33 títulos financiados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) para que os livros pudessem ser utilizados como material didático nos cursos de licenciatura ofertados no âmbito do Programa de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1). A tiragem da primeira edição foi de 2500 exemplares.

A partir de 2008, demos início ao processo de organização e publicação da segunda edição da coleção, com o acréscimo de 12 novos títulos. A conclusão dos trabalhos deverá ocorrer somente no ano de 2012, tendo em vista que o financiamento para esta edição será liberado gradativamente, de acordo com o cronograma estabelecido pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que é responsável pelo programa denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A princípio, serão impressos 695 exemplares de cada título, uma vez que os livros da nova coleção serão utilizados como material didático para os alunos matriculados no Curso de Pedagogia, Modalidade de Educação a Distância, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá, no âmbito do Sistema UAB.

Cada livro da coleção traz, em seu bojo, um objeto de reflexão que foi pensado para uma disciplina específica do curso, mas em nenhum deles seus organizadores e autores tiveram a pretensão de dar conta da totalidade das discussões teóricas e práticas construídas historicamente no que se referem aos conteúdos apresentados. O que buscamos, com cada um dos livros publicados, é abrir a possibilidade da leitura, da reflexão e do aprofundamento das questões pensadas como fundamentais para a formação do Pedagogo na atualidade.

Por isso mesmo, esta coleção somente poderia ser construída a partir do esforço coletivo de professores das mais diversas áreas e departamentos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e das instituições que têm se colocado como parceiras nesse processo.

Neste sentido, agradecemos sinceramente aos colegas da UEM e das demais instituições que organizaram livros e ou escreveram capítulos para os diversos livros desta coleção.

Agradecemos, ainda, à administração central da UEM, que por meio da atuação direta da Reitoria e de diversas Pró-Reitorias não mediu esforços para que os trabalhos pudessem ser desenvolvidos da melhor maneira possível. De modo bastante



específico, destacamos o esforço da Reitoria para que os recursos para o financiamento desta coleção pudessem ser liberados em conformidade com os trâmites burocráticos e com os prazos exíguos estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Internamente enfatizamos, ainda, o envolvimento direto dos professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), que no decorrer dos últimos anos empreenderam esforços para que o curso de Pedagogia, na modalidade de educação a distância, pudesse ser criado oficialmente, o que exigiu um repensar do trabalho acadêmico e uma modificação significativa da sistemática das atividades docentes.

No tocante ao Ministério da Educação, ressaltamos o esforço empreendido pela Diretoria da Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e pela Secretaria de Educação de Educação a Distância (SEED/MEC), que em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) conseguiram romper barreiras temporais e espaciais para que os convênios para a liberação dos recursos fossem assinados e encaminhados aos órgãos competentes para aprovação, tendo em vista a ação direta e eficiente de um número muito pequeno de pessoas que integram a Coordenação Geral de Supervisão e Fomento e a Coordenação Geral de Articulação.

Esperamos que a segunda edição da Coleção Formação de Professores - EAD possa contribuir para a formação dos alunos matriculados no curso de Pedagogia, bem como de outros cursos superiores a distância de todas as instituições públicas de ensino superior que integram e ou possam integrar em um futuro próximo o Sistema UAB.

Maria Luisa Furlan Costa

*Organizadora da Coleção*



# A apresentação do livro

Um texto, concebido sob a perspectiva da análise histórica, estabelece um diálogo entre o **presente e o passado**. Nesse diálogo, temos como premissa a não existência de um passado “puro”, que possa ser reconstituído tal como foi.

A concepção que se tem sobre a relação entre presente e passado é bastante controversa na História da Educação. Essas concepções são diferentes, porque provenientes de diferentes práticas de “escrita da história”. Entendemos que a opção do historiador da educação é a de apresentar uma possibilidade interpretativa, não o “fato” em si, mas sua representação, porque filtrada pelo olhar de quem escreve. Observamos que a historiografia da educação, como campo de investigação, questiona a tradição da história como ciência do passado; apresenta argumentos a favor do relativismo da ciência histórica; destaca que um “fato” possui várias possibilidades de ser interpretado e ou descrito; reforça análises integradoras, evitando, portanto, a priorização de hierarquias analíticas.

A representação do passado e do que se considera importante representar é um processo em constante mudança, que configura e reconfigura contornos na historiografia da educação. Devemos salientar que o fazer da escrita histórica é mutável, porque o historiador, no presente, problematiza o passado, reescrevendo-o constantemente.

Grosso modo, os **marcos temporais** registrados no livro vão dos primórdios da construção da civilização brasileira à contemporaneidade. Não obstante, o procedimento que os autores utilizaram para pensar sua **periodização** é divergente. Há capítulos que ressaltam o panorâmico viés do recorte político, como o período colonial, imperial e republicano, como também há estudos nos quais o recorte é produzido e justificado por meio do objeto de estudo.

As diferenças autorais, também, aparecem em relação à concepção, à identificação, à priorização e ao uso das **fontes**. Há capítulos que compreendem fonte como matriz explicativa da sociedade em geral, estabelecendo, desta forma, uma hierarquia entre os documentos por meio dos quais se reconstrói a história. Há ainda capítulos que concebem fonte como instrumento que representa e resulta do desejo de quem as produziu, de construir uma determinada imagem de si mesma ou de no máximo seu grupo social, intencionalmente ou não.

Considerando esses argumentos, nós, organizadoras deste livro, trabalhamos com o



intuito de apresentar temas, sistematizados por meio de capítulos, que amparam uma multiplicidade de recortes investigativos. Por isso, entre os objetivos que nortearam a organização, a elaboração e a apresentação do volume FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, destacam-se a construção do campo disciplinar, os objetos e os recortes temáticos que são priorizados pela historiografia do campo da História da Educação Brasileira.

Manter a unidade na diversidade foi a forma de expressarmos a tensão que permeia todos os “olhares” presentes em nosso livro, embora o recorte formulador do objeto seja comum a todos autores: a História da Educação Brasileira. Mantivemos a diversidade de interpretações de nossos colaboradores quanto à apresentação dos resultados e às convicções formuladas em suas pesquisas. Entendemos que é na diversidade e não na homogeneidade que reside a riqueza da contribuição de cada um para a formação dos alunos.

Fátima Maria Neves, no primeiro capítulo, apresenta como a História da Educação no Brasil vem se construindo ao longo do século XX, não por meio de uma temática específica da disciplina, mas com base nas questões que permeiam o discurso historiográfico do campo. Realça o esforço empreendido pelos historiadores da educação para romper com o modelo tradicionalmente imposto durante sua instituição, buscando proximidade com a operação historiográfica.

Incursionando pelo período colonial, Célio Juvenal Costa e Sezinando Menezes, no segundo capítulo, enfatizam a hegemonia educacional dos jesuítas no Brasil entre 1549 e 1759. Trabalhando com um conceito de educação bastante amplo, os autores enfocam duas formas assumidas pela educação jesuítica: a formal e a informal.

No terceiro capítulo, Ivana Veraldo preocupou-se com a estruturação da educação brasileira na segunda metade do século XVIII, revelando a importância que a conjuntura portuguesa teve para o entendimento do sentido das reformas pombalinas no interior da crise do sistema colonial.

Por meio da apresentação e da análise da Lei de 10 de outubro de 1827, Fátima Maria Neves, no capítulo quarto, investigou questões ligadas à modernidade dos métodos pedagógicos, fundamentalmente a implantação do Ensino Mútuo e do Método Pedagógico de Lancaster para a instrução pública, no contexto da consolidação política do estado monárquico brasileiro.

Anaete Schelbauer, no capítulo quinto, versou sobre os propósitos da campanha pela universalização da educação popular levada a efeito pelos países desenvolvidos. Segundo sua abordagem, essa campanha desencadeou-se concomitantemente ao processo de reorganização do capital em fins do século XIX e início do século XX, o que resultou na intervenção do Estado na criação da escola primária de ensino obrigatório, laico e gratuito

para as classes populares e na conseqüente organização dos Sistemas Nacionais de Ensino em diversos países.

Ednéia Regina Rossi, no sexto capítulo, refletiu acerca da apropriação, por educadores e políticos da Primeira República, dos ideais de educação da modernidade. Para ela, esses princípios foram tornados referência pedagógica e deles nos sentimos herdeiros toda vez que expressamos a defesa da escola pública, universal, única para todos e gratuita. Enfatizando que eles não se efetivaram e nem se fizeram sentir da mesma maneira, sendo re-significados pelos contextos cultural e histórico, a autora embasa seus argumentos a partir da observação de fontes do Estado de São Paulo durante a Primeira República (1889-1929).

Maria Cristina Gomes Machado, no sétimo capítulo, transitou por transformações amplas da economia e da política, tanto nacionais como internacionais, aliando os ideais de educação do período à formação do trabalhador nacional para as novas relações de trabalho. Apresenta o Movimento dos Pioneiros de 1932 e os ideais da escola nova, cuja base foi o Manifesto dos Pioneiros. Em sua visão, esse documento reforçou a ideia, já presente anteriormente, de uma educação integral para ambos os sexos e da organização de um sistema nacional de ensino.

Ana Paula Hey e Afrânio Mendes Catani redigiram o oitavo capítulo. Com referência no período entre o pós-64 e meados dos anos 1970, eles analisam o projeto educacional brasileiro no regime militar como uma ordenação da educação de classe (social). Esse período é entendido pelos autores como um momento profícuo para o entendimento das relações entre educação e sociedade, sobretudo de como a própria legislação consolidou um tipo de visão do mundo social.

No nono capítulo, duas questões motivaram Elaine Rodrigues. A primeira: que relações se podem estabelecer entre os elementos que compuseram o projeto educacional para a nação brasileira e os que foram idealizados para o Paraná, na década de 1980? A segunda: qual era o diagnóstico educacional da época?

Elaine Rodrigues, no décimo capítulo, convida o leitor a refletir sobre a “cidadania”, um dos temas que se destacou nos anos de 1990, não somente nas discussões organizadas em eventos acadêmicos, nas publicações, nos discursos políticos veiculados em defesa dos movimentos populares, mas também em documentos oficiais publicados pelos órgãos governamentais, tornando-se um conceito excessivamente utilizado.

Ednéia Regina Rossi

Elaine Rodrigues

Fátima Maria Neves

*Organizadoras do Livro*





# 1

## A história da educação no Brasil – a trajetória de um campo de ensino e de pesquisa

Fátima Maria Neves

### INTRODUÇÃO

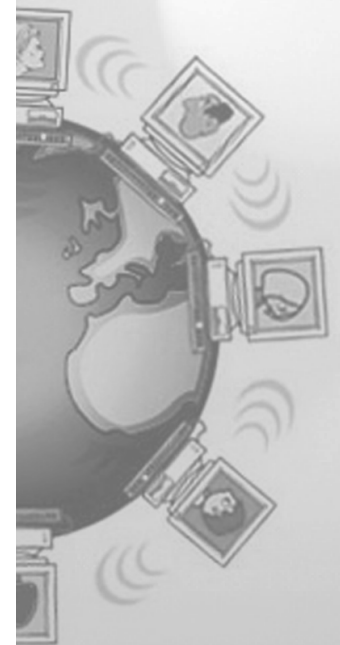
Este primeiro capítulo foi redigido com a intenção de estabelecer uma relação dialógica, com o aluno ou leitor, sobre temas que giram em torno da construção da História da Educação no Brasil, como um campo disciplinar voltado ao ensino e à produção de conhecimentos por meio de pesquisas.

Isso significa que o objetivo deste capítulo está em demonstrar a trajetória disciplinar e acompanhar as ideias desenvolvidas pela historiografia, criadas no movimento social que os pesquisadores e educadores realizaram e continuam a realizar para a instituição e para a consolidação da História da Educação como campo de ensino e de pesquisa, e não no desvendamento e na análise interna de temas específicos da História da Educação Brasileira, como nos outros capítulos deste livro.

Observamos que o ensino e a pesquisa em História da Educação vêm, desde 1990, adquirindo status diferenciado entre os pesquisadores da área educacional. O ensino, apoiado na pesquisa, vem se renovando e se desenvolvendo não só quantitativa como também qualitativamente. Os tradicionais temas<sup>1</sup> estão sendo retomados, adquirindo consistência investigativa diferenciada. Por sua vez, outros temas estão ganhando visibilidade nas pesquisas em História da Educação, como alguns que relacionamos a seguir:

---

1 A formação da sociedade colonial e a educação jesuítica (1549-1759); o Iluminismo português e as Reformas Pombalinas (1759-1822); a instituição do Estado Nacional e a instrução pública durante o Primeiro Reinado (1822-1831); o Segundo Reinado e a elaboração dos sistemas de ensino (1840-1889); e todos os projetos educacionais do período republicano, desde 1889 até a atualidade.



- história das instituições escolares;
- história da educação e gênero;
- intelectuais e métodos pedagógicos;
- escola e cultural escolar;
- arquitetura, mobiliário, saberes e práticas escolares;
- história da educação infantil brasileira;
- história das disciplinas escolares e acadêmicas.

EM RESUMO: a História da Educação, como campo disciplinar de ensino e de pesquisa, vem adquirindo um novo perfil, quer com os consagrados temas, quer com os novos que procuram se estabelecer.

A constatação e o reconhecimento desse novo perfil da História da Educação sugerem que perguntemos: como esse perfil foi se configurando? Como se deu essa mudança? Como ela vem sendo divulgada pelos interessados no assunto?

Para respondermos a esses problemas, o caminho teórico-metodológico escolhido foi o de verificar, nos textos, na produção que os pesquisadores do tema já produziram, e que chamamos de historiografia<sup>2</sup>, quais as ideias que estão circulando e movimentando o debate sobre a mudança no perfil da disciplina de História da Educação, ao longo do século XX, já sabendo que a História da Educação, como disciplina, encontra-se nas estruturas escolares e acadêmicas há muito tempo, tendo surgido no final do século XIX sob a influência do Positivismo, e como afirma a historiadora da educação Eliane Marta T. Lopes, “no bojo de um movimento de reação contra a metafísica” (LOPES, 1986, p. 18).

Para o francês e historiador da educação André Chervel (1990, p. 178), uma primeira e importante tarefa para o historiador da educação que se propõe a tratar da história das disciplinas é a de definir a noção de disciplina, ao mesmo tempo em que faz a sua história. Então vamos lá....

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ORIGEM TERMINOLÓGICA

Disciplina, palavra de origem latina, significa “a instrução que o aluno recebe do mestre”; atualmente, entendemos disciplina como “um modo de disciplinar o espírito

---

2 Historiografia é um ramo da Ciência da História que estuda a evolução da própria ciência histórica no interior do desenvolvimento histórico global, ou seja, historiografia é a história da história. Vem se desenvolvendo desde o início do século XX, mas ganhou maior expressividade na década de 70 (LE GOFF, 1996 p. 7).



[...] dar métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL 1990, p. 180).

Definindo disciplina, outras noções se fazem oportunas, como história e educação.

História, palavra de origem grega, significa procurar, investigar. Na contemporaneidade, não há uma compreensão única do termo, porém existe certa concordância quanto a ela. O francês e historiador de ofício Jacques Le Goff postulava que a preocupação do historiador era a de relacionar a ordem de permanência e a ordem de transformação, por isso não entendia a História como ciência do passado, mas sim como a “ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 1996, p. 15). Entender a História como ciência dos homens no tempo e um “esforço para um melhor conhecer uma coisa em movimento” era como outro historiador, March Bloch (1965, p. 18), a concebia.

Educação é um termo que nos desafia por seus inúmeros significados. Se seu significado se aproximar de *educatio*, termo de origem latina, teremos uma noção de educação que se relaciona com a ação de instrução, formação e transmissão de conhecimentos. Todavia, se o seu significado se aproximar de *educere*, termo também de origem latina, significa extrair, desabrochar e desenvolver algo no indivíduo. Logo, temos que, sob esse viés, propõem-se a:

uma educação em que o educador exerce o papel de guia no processo ensino-aprendizagem e o educando é agente atuante deste processo. Sob este prisma, a atividade educacional é concebida como meio para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo (NEVES, 2007, p. 10).

Diante de tantas diferenças de concepções que enriquecem o campo da educação, consideramos importante registrar e definir que:

- quando aqui tratamos de História da Educação, estamos nos referindo, primeiramente, a uma disciplina acadêmica, com regras, estatuto, temas, objetos de estudo e vocabulário próprio;
- estamos discorrendo acerca da emergência de um campo disciplinar, específico, que vem se construindo historicamente, portanto ora se mantendo, ora se alterando.

Identificados, dentro dos limites historiográficos, os significados da História da Educação, vamos procurar conhecer um pouco da história de sua criação. Solicitamos que você, aluno ou leitor, leia atentamente as informações pontuadas, a fim de compreender os objetivos deste primeiro capítulo e poder tecer as condições pedagógicas para que as relações de aprendizagem se estabeleçam.



## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DADOS SOBRE SUA ORIGEM

Os historiadores da educação sabem que a História da Educação foi criada, como especialidade da História, em diferentes lugares<sup>3</sup>, no final do século XIX. Nesse processo, como em qualquer campo disciplinar, aconteceram e ainda acontecem polêmicos debates em decorrência do modelo que conformou o seu processo de criação e consolidação. Mais uma vez, podemos perguntar: que modelo é esse? Que tradição esse modelo instituiu?

Atualmente, é consenso o entendimento de que a História da Educação se construiu como parte da Filosofia da Educação.

Relembramos ao leitor que essa ideia, muito divulgada e aceita, movimentou o debate sobre a mudança no perfil da disciplina de História da Educação ao longo do século XX.

Pesquisadores do campo da História da Educação vêm estudando os fatores que levaram à aproximação da História e da Filosofia da Educação. Identificamos que não são poucos os fatores apontados como responsáveis por essa aproximação. Na sequência, você vai conhecer alguns deles.

- A História da Educação, apesar de ser criada como uma das especializações da História, desenvolveu-se muito mais próxima do terreno da Educação, da Pedagogia e, portanto, da Filosofia.

O modelo que partilhou as mesmas diretrizes para a História da Educação e para a Filosofia da Educação consagrou-se em 1939, no Brasil, com a criação do Curso de Pedagogia, “como uma seção na Faculdade Nacional de Filosofia” (Decreto-Lei nº 1.190) (LOPES, 1986, p. 17). Nesse período, a História da Educação adquiriu o status de disciplina obrigatória. Segundo o Prof. Dr. Dermeval Saviani, filósofo da educação da Unicamp, foi em 1946, com a promulgação em âmbito nacional da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530), que essa disciplina, juntamente com a Filosofia da Educação, passou a integrar o currículo de todas as escolas normais do país (SAVIANI, 2004; VIDAL, 2003). Posteriormente, com a LDB 5692/61 e com o Parecer 251/62, o Conselho Federal de Educação especificou que o currículo mínimo dos Cursos de Pedagogia deveria contar com a disciplina História da Educação. E assim é até hoje.

Conforme os agentes – professores e alunos – da História da Educação iam se familiarizando com o universo dos conteúdos da Educação e da Pedagogia em geral (como as doutrinas pedagógicas e os pedagogos consagrados), os estudos e as pesquisas voltavam-se, como entendem Lopes e Galvão (2001, p. 28), para a história das

---

3 Em 1880, na França; em 1884, na Universidade de Berlim; em 1891, em Harvard (LOPES, 1986, p. 15-16).

ideias pedagógicas. A fonte para o desenvolvimento desses recortes temáticos era a obra dos grandes pensadores. Nesse contexto, também observamos que muitos dos compêndios e dos livros didáticos utilizados em História da Educação Geral eram os manuais da Filosofia da Educação, como os de F. Larroyo (1944), R. Hubert (1949), Paul Monroe (1949), Lorenzo Luzuriaga (1951) e Abbagnano (1957), entre outros (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 28).

Para a historiadora da educação da USP, Diana Vidal, “essa integração reforçou o afastamento da escrita da história da educação da prática dos arquivos, estimulando as interpretações que pretendiam conferir-lhe uma importância moral” (VIDAL, 2003, p. 13).

Outro dado é a constatação de que a educação e seus objetos não apresentavam interesse para os historiadores de ofício. Lopes e Galvão (2001, p. 26) assinalam que “no campo da História, a educação tem sido, tradicionalmente, um objeto ignorado ou considerado pouco nobre”. Um bom exemplo é o livro organizado pelos historiadores Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfás, *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia* (1997). Os textos, produzidos por 19 profissionais da área, versam sobre diversas histórias: História Econômica, História Social, História das Ideias, História das Mentalidades e História Cultural, História Agrária, História Urbana, História das Paisagens, História Empresarial, História da Família e Demografia Histórica, História do Cotidiano e da Vida Privada, História das Mulheres, História das Religiões e Religiosidades, mas não sobre a História da Educação!

- A História da Educação, como disciplina nos cursos de formação de professores, adquiriu um caráter mais formativo, de transmissão de valores.

Os conteúdos didáticos e pedagógicos ministrados na disciplina de História da Educação visavam muito mais a justificar a tarefa educativa e a fundamentar a formulação das finalidades da educação do que a explicitar ou a definir as características do fenômeno educativo (SAVIANI, 2003, p. 27). Os conteúdos eram impregnados pela postura messiânica e salvacionista disseminada pela civilização cristã, como pontua a historiadora da educação Clarice Nunes. Para esta autora, esses conteúdos visavam à preservação e à permanência dos valores morais e dos ideais humanos (NUNES, 1996). Logo, em sua trajetória como disciplina, a História da Educação firmou-se como uma ciência auxiliar da Pedagogia, ao passo que outras áreas do conhecimento, consideradas matriciais, como a Psicologia, a Biologia e a Sociologia, foram chamadas não para justificar, mas para explicar o fenômeno educativo (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 27; VIDAL, 2003).

- A diversidade de formação e do perfil dos intelectuais envolvidos com a disciplina.

O ensino em História da Educação brasileira se fez por meio de conteúdos advindos de compêndios ou de manuais didáticos redigidos por intelectuais de diferentes



áreas do conhecimento. Podemos constatar que os manuais, que de alguma forma criaram um discurso fundador em História da Educação, foram escritos por:

- Médicos, como Júlio Afrânio Peixoto, que redigiu *Noções de história da educação* (1933), e Raul Briquet, autor de *História da educação: evolução do pensamento educacional* (1946);
- Advogados, como Primitivo Moacyr, que escreveu *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853* (1936), e Fernando de Azevedo, autor de *A cultura brasileira* (1943);
- Religiosos católicos, como Theobaldo Miranda Santos, que redigiu ***Noções de história da educação*** (1945).

Esses manuais ou compêndios pedagógicos foram, e ainda são, considerados fonte obrigatória entre os historiadores da educação. Intelectuais como Afrânio Peixoto, Primitivo Moacyr, Fernando Azevedo, Theobaldo Santos, Raul Briquet, juntamente com Anísio Teixeira, Gilberto Freire, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior, Câmara Cascudo, entre outros, fundaram uma nova rede de interpretação brasileira e se consagraram.

Foi construída, por esses intelectuais, uma tendência historiográfica de larga tradição que acabou por conformar uma determinada memória nacional, na qual se priorizam determinados temas em detrimento de outros. Ou seja, esses autores criaram um corpus que, por força de uma tradição historiográfica, acabou por legitimar algumas leituras, tornando-as leituras autorizadas e quase que obrigatórias em História da Educação.

Entretanto, é espantoso, como constata Nunes (1996, p. 69), que os intelectuais mais consumidos em História da Educação “esporadicamente assumem o papel de historiadores da educação”. Para Lopes e Galvão (2001, p. 31), “a História da Educação tem sido um campo fértil para os amadores”, para intelectuais que não eram educadores de formação e nem historiadores.

Esses fatores, resultantes da aliança entre a História e a Filosofia da Educação, geraram, como aventa a historiografia, alguns encaminhamentos que acabaram por criar uma imagem de que a História da Educação é uma disciplina menor, marginal, porque foi construída prioritariamente por educadores, pedagogos, que não foram preparados para exercer a função do historiador (NUNES, 1989; SAVIANI, 1998), sendo amadores no que se refere à operação historiográfica, conforme os ensinamentos do francês, historiador de ofício e padre jesuíta Michel de Certeau (1982).

Portanto, ficam as angústias: como os educadores historiadores enfrentaram e estão enfrentando essa situação? Como se relacionaram e estão se relacionando com

o desafio de criar um espaço crítico de trabalho? Como se propuseram a superar o suposto amadorismo que caracterizou a História da Educação?

Bem, caro leitor, esses novos problemas investigativos nos remetem para outra etapa da nossa “conversa textual”, mas que ainda diz respeito aos objetivos inicialmente propostos na introdução deste capítulo.

Vamos identificar, amparados nos estudos historiográficos, nos autores que vêm estudando o assunto, como os historiadores da educação têm realizado a:

## **DESCONSTRUÇÃO DO MODELO TRADICIONAL QUE CONFORMOU A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Primeiramente, eles tomaram consciência da descaracterizadora intimidade entre a História e a Filosofia da Educação, observando que a fusão entre a História e a Filosofia da Educação obscureceu os contornos, os limites fronteiriços entre elas. Segundo, eles se afastaram dos procedimentos característicos da investigação filosófica e se aproximaram da investigação histórica. No entanto indagamos: quando e como esse processo se realizou e vem se realizando?

Para Vidal (2003, p. 3), a História da Educação como um “campo autônomo, apartado da Filosofia da Educação, é fenômeno recente e não de todo consolidado no seio da Pedagogia”.

Esse movimento, ainda que tenha se alargado a partir dos anos de 1980 e ganhado consistência em 1990, teve suas primeiras iniciativas em meados do século XX.

Em São Paulo, desde os anos 1950, um grupo de intelectuais, articulados especialmente em torno da cátedra de História e Filosofia da Educação e sob a coordenação dos Profs. Laerte Ramos de Carvalho e de Roque Spencer Maciel de Barros, do Departamento de Pedagogia da USP, e posteriormente da Faculdade de Educação, compuseram um núcleo de estudos e de pesquisas que se ampliou com o crescimento dos Institutos isolados de Ensino Superior no Estado de São Paulo. O grupo aglutinou nomes, como Heládio César Gonçalves Antunha; José Mario Pires Azanha e Maria de Lourdes Mariotto Haidar, da Pedagogia-USP; Casemiro Reis Filho, da FFCL de Rio Preto; Rivaldália Marquês Júnior, Jorge Nagle e Tirsa Regazzini Péres, da FFCL de Araraquara; e, posteriormente, Maria Aparecida Rocha Bauab (Rio Preto), Maria da Glória de Rosa (Marília) e Miriam Xavier Fragoso (Assis), dentre outros, de acordo com o depoimento de Leonor Tanuri, também integrante do grupo (VIDAL, 2003, p. 16).

No mesmo período, no Rio de Janeiro, nomes como Pe. Seraphim Leite, Zoraide Rocha de Freitas, Luiz Alves de Mattos, Celso Suckow da Fonseca, Pe. Leonel Franca e Geraldo Bastos Silva também contribuíram com seus estudos e sua produção para que a História da Educação brasileira adquirisse status e autonomia disciplinar.



Em São Paulo, esse movimento foi chamado de “atos inaugurais” pelo historiador da educação Carlos Monarcha (1996) porque, em primeiro lugar, propiciou a criação de uma mentalidade, de uma consciência em história da educação; em segundo lugar, porque buscou sedimentar e divulgar uma metodologia própria e privilegiada; em terceiro, porque criou condições para a profissionalização do professor universitário como um tipo de autor; em quarto, porque realizou a delimitação de um objeto de estudo e da construção de conhecimentos; e finalmente porque viabilizou a constituição de um público leitor específico.

Não obstante todas essas iniciativas, os estudos e as produções desses grupos, as pesquisas em História da Educação ganharam, de fato, maior visibilidade com a instalação dos programas de pós-graduação.

Os primeiros programas de pós-graduação a se constituírem no Brasil foram o da PUC no Rio de Janeiro, em 1965, e o da PUC de São Paulo, em 1969. A partir da década de 1970, outros programas surgiram, ampliando e constituindo lugares de debates e de pesquisas em que o pensamento marxista, os novos ideais da Igreja Católica e os ditames dos Annales, na busca de espaços, confluíram e conviveram, quase sempre conflituosamente.

A produção veiculada pelos programas de pós-graduação em Educação, mais especificamente em História da Educação, vem sendo bastante analisada. Um dos resultados obtidos por esses estudos refere-se à identidade do historiador da educação. Entende-se que essa identidade se constituiu, desde sua gênese, de forma multifacetada e plural. Talvez, em virtude dessa situação, outro intelectual da área educacional, Jorge Nagle (1984), tenha afirmado que não era muito fácil identificar, antes da década de 1980, a perspectiva histórica nos trabalhos de História da Educação.

Lembremos de que esse marco – os anos 1980 – é importante: a partir dele é que se acredita e se demonstra que o movimento de aproximação dos educadores com a História, como campo teórico, ganhou mais fôlego e mais fluência.

Nesse período, diversas foram as iniciativas que reforçaram o movimento de consolidação da História da Educação como campo disciplinar, de estudos e de pesquisas com contornos próprios. Uma das mais significativas foi o surgimento, em 1984, do GT de História da Educação, na ANPEd<sup>4</sup> - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. O GT, no entendimento de Vidal (2003, p. 19), “rapidamente tornou-se o principal espaço nacional de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos horizontes de investigação na área”.

---

4 Criada em 1980.

Ao que nos parece, essa iniciativa da ANPED foi a mola propulsora para que dois novos grupos se constituíssem. No Rio de Janeiro, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Clarice Nunes, foi apresentado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1986, “um projeto cujos resultados constituiriam o Guia de Fontes que ora se concretiza. Este trabalho foi concluído em 1988 e apresentado para publicação em 1989” (NUNES, 1992, p. 7).

E, ainda em 1986, sob a coordenação de Dermeval Saviani, estruturou-se na Unicamp o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, denominado HISTEDBR. O grupo adquiriu relevo nacional e articulou vários e diferentes locais do Brasil, visando a investigar a História da Educação Brasileira a partir dos pressupostos do materialismo histórico.

No Diretório dos Grupos de Pesquisas do CNPq podemos verificar como se desenvolveram e se ampliaram os diversos núcleos de estudos e pesquisas em História da Educação, se encontram instalados em universidades nas mais diferentes regiões do território brasileiro.

Por outro lado, a comunidade constituída pelos historiadores da educação também se encontra sistemática e regularmente nos eventos, seminários e congressos organizados pelas diferentes instâncias nacionais, entre os quais enfatizamos o Congresso Brasileiro de História da Educação, que vem acontecendo desde 2000, com periodicidade bienal. Esse evento marca o processo de criação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1999. Entretanto, os historiadores da educação encontram-se, também de dois em dois anos, em eventos de caráter internacional, como o Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, ocorrido desde 1992, e o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, desde 1996. Também não podemos deixar de registrar a importância da participação dos historiadores da educação no International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), evento internacional que congrega, desde 1978, todas as associações mundiais em História da Educação.

Além das associações e dos eventos – nacionais e internacionais – que objetivam divulgar a produção do campo, outros mecanismos foram criados. Um desses mecanismos são as revistas especializadas em História da Educação. Atualmente, encontram-se consolidadas várias revistas e a que mais se destaca é a Revista Brasileira de História da Educação, sob a responsabilidade da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação).

Toda essa construção revela a consolidação de uma comunidade científica em História da Educação, que disponibiliza uma produção na qual os recortes são ora panorâmicos ora específicos; uma produção que não é consensual teoricamente; que não



renewa os tradicionais temas de estudo, mas que se aventura e constrói outros.

Em resumo, relembremos Saviani (1999, p. 10), quando este assevera que a História da Educação tem duas fases. A primeira estende-se até os anos 1960, quando ainda se encontrava associada à Filosofia da Educação, campo disciplinar mais voltado para os ideais educativos e para as finalidades da educação. A partir da década de 1980, no século XX, iniciativas marcadas pelos ideais do marxismo e dos Annales (sob a perspectiva da Nova História Cultural) ajudaram na transformação da disciplina, consolidando-a como área de conhecimento específico, com diferentes enfoques e em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, psicologia, antropologia, linguística e a geografia, entre outras. Logo, não há como negar que estamos diante de um movimento muito fértil, amparado na diferença dos fazeres dos historiadores da educação.

Bem, até o momento, todos esses argumentos foram para demonstrar a primeira ideia historiográfica, ou seja, identificar as características do movimento que a História da Educação fez para se distanciar do modelo tradicional que a criou ou daquele modelo que a aproximava da Filosofia da Educação.

Na sequência, apresentamos outra e não menos importante ideia que aparece na historiografia quando o assunto é a construção do campo disciplinar da História da Educação.

Quando direcionarmos nosso olhar para o conteúdo da produção acadêmica, para o corpus dos historiadores da educação que se encontra disponível, percebemos que, para além das especificidades temáticas, os motes, as preocupações que permeiam muito dos discursos são as incertezas relacionadas com a aquisição e com a destreza do historiador da educação na formação dos educadores; em outras palavras, o foco é a forma como se vêm enfrentando as demandas sobre a profissionalização do historiador da educação.

Nesta produção, apresentamos advertências sobre os diferentes desafios e dificuldades que os pedagogos encontram quando se propõem a fazer História da Educação.

Por isso, vamos continuar esmiuçando o problema proposto no início desta nossa conversa textual, tentando responder: como os educadores/pedagogos estão enfrentando os desafios de se tornarem historiadores da educação?

### **HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO: O APRENDIZADO DO "OFÍCIO"**

Fazendo uma análise das estruturas curriculares do curso de Pedagogia, identificamos que o pedagogo, em sua formação, dificilmente adquire conhecimentos que compõem o campo da História. Não é de hoje essa constatação.

Eliane Marta Lopes, desde 1986, apresenta questões contundentes relativas ao



ensino e à formação de historiadores da educação. Essa historiadora da educação incita-nos a enfrentar a questão da formação do pesquisador da História da Educação porque, para ela, essa tarefa ainda não foi assumida pelos cursos de Educação e de Pedagogia. A autora denuncia que

o educador ou o pedagogo, não recebendo formação específica nem em metodologia de pesquisa histórica nem em teorias da História, dificilmente pode tornar-se um historiador. A ciência da história exige rigor e método; para o crescente entendimento dessa problemática educacional exige-se um crescente entendimento da História da educação, que deve ser escrita através de pesquisas rigorosas que obedeçam aos critérios e às exigências da própria ciência da história (LOPES, 1986, p. 36).

Partindo do pressuposto de que permanece atual a identificação de que o pedagogo carece de familiaridade com o trato do histórico<sup>5</sup> e com o conjunto de reflexões sobre a História, quer no terreno teórico, quer na atividade prática, julgamos que está presente o desafio da superação dessa carência e que existe a possibilidade de que isso seja conseguido pelos interessados à medida que a História seja reconhecida como campo de conhecimento e dominada em seus próprios domínios; ou seja, é fundamental, no exercício da escrita da História da Educação, conhecer as concepções teóricas, os procedimentos investigativos, as suas normas, a sua ética, a sua terminologia mais corrente e as suas técnicas de trabalho.

Partindo do pressuposto de que a História é a ciência da mutação e da explicação dessa mudança, como operacionalizamos essa compreensão na escrita da história da educação?

Para começar, arrolamos três grandes questões fundamentais para o desenvolvimento da operação historiográfica. A primeira diz respeito ao estabelecimento dos marcos temporais, ou seja, como periodizar.

A periodização está relacionada ao tempo delimitado para o objeto de estudo. Quando a ênfase recai no objeto de estudo, o tempo definido é o da duração do fenômeno em estudo. Isso significa que o tempo não é mais algo externo e independente dos temas-objetos. O tempo não é mais homogêneo e nem universal. Para Barreira (1995, p. 92), “um produto de pesquisa é determinado pelo movimento descrito, no tempo e no espaço, pelo próprio objeto de investigação”.

A segunda relaciona-se ao entendimento do que sejam fontes.

Partimos do princípio de que é o objeto de estudo e o historiador que definem qual a fonte mais apropriada para o seu desenvolvimento.

---

5 O fato histórico é uma construção do historiador, não é um dado pronto e acabado (LE GOFF, 1996, p. 9).



Considerando que todo vestígio deixado pela humanidade é passível de se tornar fonte para a pesquisa histórica, nos distanciamos da compreensão que conceitua fonte como aquele que origina ou produz uma causa. Essa matriz explicativa, essa noção de fonte estabelece regras de dependência, estabelece hierarquização<sup>6</sup>, resultando em uma compreensão congelada do passado. Aquele que está pronto para todo o sempre, que tem e teve um saber instalado, cabendo a nós, historiadores, revelá-lo. Fonte é, para nós, instrumento que representa e resulta do desejo de quem a produziu, intencionalmente ou não, de construir uma determinada imagem de si mesma ou de no máximo do seu grupo social, ou seja, não se constitui como expressão da sociedade em geral. Essa compreensão reconhece que a descrição é uma operação historiográfica das mais importantes. Com isso, é relevante reconhecer que a relação com as fontes oferecem, no mínimo, duas perspectivas, a de que propiciam esclarecimentos, como também recebem explicações. A nós, cabe interpretá-las.

A terceira trata do entendimento da relação entre o presente e o passado. Entendemos que o historiador, longe de tecer considerações moralistas e mecânicas sobre a relação “passado, presente e futuro”, pode e deve explicá-las, amparado em investigações constantemente refeitas.

Com esse sentido, defendemos a construção de trabalhos em História da Educação Brasileira que partam da construção de uma história problematizada. Ou seja, que por meio das indagações, de perguntas do pesquisador, instalado no presente, criam-se novos contornos ao passado. É o presente que interroga o passado com o intuito de renovar o passado e não o inverso. Acreditamos que não é o passado que ilumina, explica ou justifica o presente, mas que é o presente que dá ao passado uma multiplicidade de sentidos. Caso contrário, corre-se o risco de se cometerem os principais delitos em História, como o anacronismo<sup>7</sup>, a Doença de Lamartini<sup>8</sup>; e da transferência de categorias analíticas de períodos históricos diferentes (BLOCH, 1965, p. 18, p. 29; LE GOFF, 1996, p. 15).

Pontuamos que o regresso do pesquisador ao passado, por meio das fontes históricas, possui sempre uma intencionalidade que busca pôr luz, iluminar os objetos que permanecem nas sombras, recuperando, assim, sentimentos perdidos e esquecidos, mas que a leitura que o historiador fará do passado dependerá “de como este profissional vê e vive o seu próprio presente, pois, a leitura do passado será

---

6 O procedimento de classificar as Fontes entre Primárias e Secundárias estabelece hierarquias que na escrita da história, gera, a nosso ver, desentendimentos desnecessários.

7 Confusão de datas, acontecimentos ou pessoas;

8 Afirmções ou sínteses precoces.

realizada, a partir de questões postas em certas situações cotidianas” (NUNES, 1992, p. 13).

Distanciamo-nos do princípio da continuidade e da unidade histórica e da história do homem como dado natural e genérico. Distanciamo-nos da herança da tradição hegeliana, concepção marcada pelos grandes consensos em História e pela manutenção generalizada do “espírito da época”. Distanciamo-nos ainda da concepção que se atribui à História um sentido que acaba por construir e organizar um tipo de narrativa do passado que busca mostrar como as coisas, de fato, aconteceram. Sabemos que tal pressuposto de veracidade caracteriza a corrente positivista do Historicismo Clássico de Leopold von Ranke (1795-1886), que compreendia a História como disciplina científica (para a época era uma compreensão inovadora), defendia e atribuía “a história a função de julgar o passado e instruir o presente para ser útil ao futuro” (LE GOFF, 1996, p. 85). Sabemos que a História, como campo de estudos e pesquisas, ainda mantém a noção do campo disciplinar, porém há muito tempo não mais defende a mecanicidade “das causas e dos efeitos”, da premissa do estudo do passado para entender o presente e direcionar o futuro. Dentre a multiplicidade de críticas a tal postura, ressaltamos a operação arriscada da previsão do futuro porque se ignoram as possibilidades de todas as ações e movimentos que cotidianamente se realizam e, por sua vez, mudam e alteram, substancialmente, a trajetória humana. Essa discussão também nos remete à polêmica questão sobre se há sentido na História.

As contribuições teóricas que comprovam a relação mecânica entre o estudo do passado para entender o presente e direcionar o futuro foram deixadas de lado há quase um século (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 16); todavia, ainda encontramos na pesquisa da História da Educação esse procedimento.

Percebemos, grosso modo, que as justificativas para o desenvolvimento de trabalhos de caráter histórico enfatizam, equivocadamente, a importância e a manutenção de sua atualidade. Na tentativa de justificar a importância estabelece-se o raciocínio da continuidade histórica entre longos períodos. O risco desse procedimento se visualiza nas operações metodológicas de justaposições, nas abordagens descontextualizadas e no estabelecimento de analogias fortuitas e superficiais entre passado e presente, negligenciando o contexto histórico em que foram produzidas. Identificar como se construiu essa tradição, como e onde se instalou essa compreensão no terreno da História da Educação é um problema teórico-metodológico muito profícuo.

Enfim, esses três procedimentos que caracterizam a escrita da História (a periodização, as fontes e relação entre o presente e o passado) nos permitem entender além do que foi apresentado e a nos atermos a outros procedimentos, como:



- reconhecer e distinguir o que e quais são as principais categorias históricas;
- desenvolver cuidados especiais para com o tratamento das diferentes formas de documentos;
- reconhecer os instrumentos de trabalho do historiador, como as bibliotecas, os arquivos, os catálogos, os inventários de manuscritos, os periódicos, entre outros;
- adquirir sensibilidade para com o uso, mais refinado, das palavras e de seus múltiplos significados.

Finalmente, os procedimentos possibilitam-nos a percepção de que um trabalho histórico se caracteriza não apenas pelas generalizações universais, mais próximas do campo da Filosofia, mas pela minúcia do pormenor concreto; pela investigação empírica e documental, pela preocupação em relacionar a ordem de permanência e a ordem da transformação, observando sempre o reconhecimento dos diferentes ritmos e tempos históricos.

Por conseguinte, perante tantos desafios, é saudável termos cautela no exercício, no fazer da História da Educação, como recomenda Brandão (1998).

Acreditamos, portanto, que nesse momento, entre os muitos desafios, o nosso ainda seja o de buscar a compreensão do fenômeno educativo no movimento histórico, priorizando o rigor científico-metodológico, sem, no entanto, abrir mão, como diria Nunes (1990, p. 36), “da imaginação, da paixão e do desejo de sentir ou conversar com o passado”.

Prezado aluno, antes de colocar ponto final neste capítulo, consideramos importante deixar registrado que a complexidade para se construir um texto com base no caráter inter e transdisciplinar dessa temática – História e Educação – não é pequena! O querer ser didático, criativo e original, para fugir do lugar comum, e ao mesmo tempo ser cientificamente objetivo são parâmetros que, contraditoriamente, cerceiam a possibilidade criativa. Não por falta de opção argumentativa, até porque muitas ideias e opções foram consideradas para a construção do capítulo, mas pela situação e pelo lugar em que se encontra o processo de autoria. Que situação é essa?

Os autores, quando escrevem, estão condicionados pelas “leis do meio”, pela “polícia do trabalho”, pela “materialidade de lugar de produção”; já os leitores podem praticar uma antidisciplina perante os textos, que também são produtos culturais (CERTEAU, 1994, p. 41). Em outras palavras, entendemos que os autores têm regras, limites que permeiam seus trabalhos, ao passo que os leitores não são passivos e podem exercer sua astúcia, sua criatividade e produzir outras realidades textuais com os elementos apresentados. Portanto, o que caracteriza o movimento

da escrita e da leitura é sua constante reconstrução. Desta forma, estamos considerando você como alguém que poderá contribuir para a constante reconstrução do conhecimento acerca do tema aqui em discussão.

Para, finalmente, terminar, desejamo-lhes bons estudos e aguardamos suas contribuições!



## Referências

BARREIRA, Luiz Carlos. **História e historiografia**: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). 1995. 257f. Tese (Doutorado em Educação)– Unicamp, Campinas, SP, 1995.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa América, 1965.

BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na encruzilhada. In: SAVIANI, D. (Org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados, SP, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

LE GOFF, Jacques. História. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 1-166.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

LOPES, Eliane M.; GALVÃO, Ana Maria O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



MONARCHA, Carlos. **História da Educação brasileira**: atos inaugurais. Horizontes: História Social das Ideias, p. 35-43, jul, 1996. Dossiê: Historiografia e Cultura.

NAGLE, Jorge. História da Educação brasileira: problemas atuais. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, set./out. 1984.

NEVES, F. M.; MEN, L.; BENTO, F. Educação e cultura escolar: minuciando conceitos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., 2007; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 5., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 14., 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2007.

NUNES, Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. **Cadernos ANPED**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 37-47, 1989.

\_\_\_\_\_. História da educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 36-38, jul./set. 1990.

\_\_\_\_\_. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 67-79, 1996.

\_\_\_\_\_. **Guia preliminar de fontes para a História da Educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D. (Org.). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. Ideias para um intercâmbio internacional na área da História da Educação. In: \_\_\_\_\_. **História da educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 9-18.

\_\_\_\_\_. História e História da Educação na formação do educador. In: SCOCUGLIA, A. C.; PINHEIRO, A. C. F. (Org.). **Educação & História no Brasil contemporâneo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003. p. 21-36.

\_\_\_\_\_. Saudação do coordenador geral do HISTEDBR. In: Jornada do HISTEDBR, 4., 2004, Maringá. **Anais...** Maringá, PR: [s.n.], 2004.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D. (Org.). **História e História da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: 1998.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23. n. 45, p. 19, jul. 2003.



### Proposta de Atividade

- 1) Realize um fichamento do texto, procurando identificar as ideias principais e inserindo comentários sobre suas experiências como aluno(a) ou professor(a) da História da Educação.



### Anotações

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---







# 2

## A educação no Brasil Colonial (1549-1759)

Célio Juvenal Costa / Sezinando Luiz Menezes

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, estudaremos a educação no Brasil Colonial. O tempo que vai de 1500 a 1808 no Brasil é definido genericamente como período colonial, o qual se distingue da época do Brasil-Império (1808-1889) e Brasil-República (1889 até nossos dias). As datas, na verdade, mais do que indicar uma rígida separação de épocas, são marcos de movimentos que começam bem antes e terminam depois delas. É o caso da divisão política acima, em cuja distinção os historiadores se baseiam para periodizar a história do Brasil. Dessa forma, a rigor, as condições gerais do Brasil Colônia são aquelas que se estabelecem nos séculos XVI, XVII e XVIII, principalmente em sua primeira metade, uma vez que, a partir de suas últimas décadas, o que vemos é um movimento preliminar à separação da Colônia Brasil e da Metrópole Portugal.

Quando os portugueses chegaram aos trópicos americanos, depararam-se com um mundo estranho e desconhecido. A presença portuguesa foi transformando gradativamente o Brasil. No entanto, esses europeus, ao fazê-lo, também foram, gradativamente, se transformando. Assim, de fato, não podemos falar de uma cultura brasileira no período colonial, mas sim de uma cultura, distinta daquela que existia em Portugal, que foi sendo construída ao longo do período colonial: uma cultura portuguesa nos trópicos.

Previamente à exposição sobre a educação no Brasil Colônia, consideramos importante explicitar o que entendemos por educação.

A educação talvez seja a atividade mais tipicamente “humana” que a humanidade realiza. A partir do momento em que os bebês esboçam os primeiros sinais de que são capazes de “aprender”, inicia-se um processo pedagógico que persiste por toda a sua vida. Assim, a todo o momento estamos sendo “educados”. A princípio pelos nossos pais e familiares mais próximos, posteriormente pelos meios de comunicação de massas (rádio, televisão, jornais, revistas etc.), pelas pessoas com as quais convivemos, enfim, pela sociedade.

Nos tempos mais remotos da história, a educação restringia-se ao fluir normal das



atividades do dia-a-dia e caracterizava-se pelo “aprender fazendo”. Entre os índios que viviam no Brasil à época da chegada dos primeiros europeus, o conhecimento era ensinado na vida prática do dia-a-dia pelo conjunto da tribo. Os mais velhos ensinavam aos mais novos as regras de convívio social, os rituais, o trabalho e a guerra, entre outras atividades.

De acordo com o exposto e comparando-se com o que ocorreu nos tempos posteriores, podemos afirmar que além desse tipo de educação, identificado como informal, existe também um outro, denominado formal. A educação formal, aquela que ocorre no âmbito das instituições escolares, distingue-se da informal em razão de sua sistematização. Ou seja, nas escolas utiliza-se um método (pedagógico) para atingir objetivos previamente traçados, executa-se um plano de estudos anteriormente elaborado. Trataremos primeiramente da educação informal no Brasil Colônia – a catequização dos índios –, depois apresentaremos a educação formal – nos colégios – e finalmente retomaremos a educação informal – dos engenhos, particularmente dos negros escravos.

Falar de educação na sociedade colonial brasileira é falar de como os homens se educavam, os valores e virtudes a serem favorecidos, os vícios a serem evitados, os saberes considerados fundamentais para o exercício da vida comum ou da vida letrada, tudo isso em meio a um contexto em que o Brasil, enquanto nação, não existia ainda, pois predominavam a política, a economia, a cultura portuguesas.

Como já postulamos, não podemos falar de uma educação legitimamente brasileira, uma vez que a cultura era predominantemente portuguesa; entretanto, podemos falar em uma educação no Brasil Colonial com especificidades próprias e distintas da educação portuguesa: enfrentavam-se aqui situações inexistentes em Portugal, as quais necessitavam de uma abordagem específica.

## OS JESUÍTAS

A educação no período colonial esteve a cargo, não de forma exclusiva, mas hegemônica, dos padres e irmãos da Companhia de Jesus, durante os anos de 1549 a 1759, ou seja, desde o ano da chegada dos primeiros jesuítas no Brasil até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Durante esse tempo, os cristãos, portugueses ou não, os índios e os negros tiveram em sua educação a marca dos jesuítas. Para compreendermos devidamente a ação da Companhia de Jesus no Brasil faz-se necessário retomarmos um pouco de sua história.

A Companhia de Jesus, ou Sociedade de Jesus, surgiu em 1534, por iniciativa de Inácio de Loyola (1491-1556). Ele e outros seis religiosos reuniram-se em uma capela em Paris e fizeram o juramento de fundar uma nova ordem religiosa. Diferentemente das outras ordens religiosas da época, a Companhia de Jesus não pretendia manter

seus padres em mosteiros, isolados do mundo exterior. Além disso, e exatamente porque seus componentes não permaneceriam encerrados em mosteiros, a ordem dos jesuítas dispensava a oração e o canto em conjunto e em horas pré-estabelecidas. Outra característica importante é que essa Ordem religiosa se colocava diretamente sob as ordens do papa<sup>1</sup>.

Com o objetivo de se dirigirem para a Terra Santa e retomarem, pelo menos espiritualmente, Jerusalém, Inácio e seus companheiros foram até Roma. Não puderam realizar seu objetivo em virtude da inexistência de condições favoráveis para a viagem, mas iniciaram o processo de reconhecimento oficial da nova Ordem religiosa, o que aconteceu em 1540, mediante a bula papal de Paulo III<sup>2</sup>.

De início, é preciso considerar que as duas grandes atividades às quais os jesuítas deveram sua fama, a missão e a educação, não constavam dos primeiros objetivos da Companhia. A Ordem religiosa que nasceu sob o signo da Reforma Católica<sup>3</sup> tornou-se missionária e educadora em resposta a desafios que lhe foram impostos pelos mandatários de estados católicos. Foi em terras lusitanas, ou de domínio da Coroa portuguesa, que os jesuítas principiaram a desenvolver aqueles trabalhos.

Uma das funções inerentes à figura do rei católico era dar condições para que o cristianismo fosse expandido por todos os territórios e domínios reais. Essa missão religiosa da Coroa está muito clara em um documento que o rei português, D. João III<sup>4</sup>, enviou a seu embaixador, D. Pedro de Mascarenhas, em 04 de agosto de 1539. Discorrendo sobre os contatos feitos em Roma com Inácio de Loyola e sobre a possível ida daqueles padres para o reino português, o rei declara: “na empresa da Índia e em todas as outras conquistas que eu tenho, e se sempre mantiveram com tantos perigos e trabalhos e despesas, foi sempre o acrescentamento de nossa santa fé católica” (LEITE, 1956, p. 102).

Em 1540, os jesuítas Simão Rodrigues e Francisco Xavier chegaram a Lisboa e declararam obediência ao rei, o que fez deles súditos especiais da Coroa. Simão Rodrigues ficou no reino, fundou as primeiras casas e os primeiros colégios jesuíticos, ao passo

---

1 Não é por coincidência que os padres da Companhia de Jesus são chamados de jesuítas e não inacianos, diferentemente das outras ordens que geralmente chamam seus padres de acordo com o nome do seu fundador como, por exemplo, franciscanos, dominicanos, beneditinos.

2 Paulo III foi papa de 1534 a 1549.

3 A Reforma Católica teve seu momento institucional no Concílio de Trento, ocorrido entre 1545 e 1563, no qual teólogos jesuítas tiveram participação efetiva como assessores de papas. No entanto, a necessidade de reformas da Igreja atendia a um clima de críticas que existia já desde o século anterior. As Reformas Protestantes potencializaram a necessidade de reforma da Igreja Católica, mas não condiz com a verdade resumir as reformas da Igreja, consubstanciadas no concílio tridentino, simplesmente como Contra-Reforma.

4 D. João III foi rei português de 1521 a 1557.



que Xavier, em 1542, foi para Goa, capital portuguesa nas Índias, onde iniciou atividades missionárias. A partir de então, a Companhia de Jesus dominou e praticamente monopolizou as atividades educacionais e missionárias em Portugal e seus domínios a ponto de ser a escolhida para acompanhar a frota do primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza, quando, em 1549, houve a decisão política de estabelecer um governo central no Brasil.

Durante o século XVI, a Companhia de Jesus estruturou-se e consolidou-se, transformando-se, arriscaríamos a afirmar, na ordem religiosa mais importante da modernidade. Os números impressionam e ao mesmo tempo atestam sua importância: em 215 anos, contam-se 361 expedições missionárias, em uma média anual de 16 missionários, e isso apenas para as províncias ligadas ao domínio português; somente no século XVI e apenas nos territórios portugueses os jesuítas fundaram 30 colégios; já no mundo todo existiam 144 colégios em 1579, e 669 em 1749.

Com a fundação de colégios, principalmente o Romano e o Germânico em Roma, os dirigentes da Companhia de Jesus passaram a se preocupar em estabelecer regras para o ensino. Foram elaborados, experimentados e aperfeiçoados vários planos gerais de estudo até que, em 1599, foi publicado oficialmente o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou simplesmente Ratio Studiorum: um conjunto de 467 regras com objetivo de orientar tanto o conteúdo educativo como todas as funções inerentes ao funcionamento dos colégios, ou seja, um plano, uma organização dos estudos.

O Ratio Studiorum, que versa sobre a formação nos colégios jesuítos e, portanto, não se refere ao período de alfabetização das crianças, prevê três graus do ensino: um elementar, chamado de curso de Humanidades; outro de formação superior, o de Filosofia ou Artes; e, por fim, o de formação profissional dos futuros padres, o curso de Teologia. Na base da formação estavam o latim e o grego, línguas clássicas que deviam auxiliar a retórica, a rigorosa disciplina e a emulação, ou seja, a competição entre os estudantes e entre as turmas, que era estimulada, inclusive, com sessões solenes de entrega de prêmios aos melhores<sup>5</sup>.

O Ratio Studiorum regulamentava rigorosamente os estudos nos colégios jesuítos, cujo fim principal era a formação do futuro jesuíta. No entanto, não se tratava de uma sistematização tão hermética que não permitisse contemplar especificidades de regiões, nas quais não se poderiam aplicar totalmente as regras e nem oferecer todos os cursos. É o caso do Brasil no período colonial.

---

<sup>5</sup> Os estudantes eram separados em dois “exércitos”, os romanos e os cartagineses, e seus componentes competiam por seus pares. Para ilustrar, ver o filme **Harry Potter e a pedra filosofal**, que mostra os alunos daquela escola de bruxos divididos em times diferentes e competindo entre si.

## A PRIMEIRA EDUCAÇÃO

Os primeiros jesuítas que, em 1549, chegaram às terras brasileiras na frota de Tomé de Souza eram chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega (1517-1570). O fato de a Companhia de Jesus ser a ordem religiosa escolhida para o empreendimento religioso exatamente no momento em que a Coroa lusitana decidiu-se por instalar um governo com poder centralizado na figura do Governador-Geral, ligado diretamente ao rei de Portugal, é revelador da importância que ela tinha na corte portuguesa<sup>6</sup>.

As primeiras tarefas dos jesuítas foram a conversão e a catequese dos gentios, ou seja, dos índios; a catequese e o ensino das primeiras letras às crianças brancas; o pastoreio das antigas ovelhas, dos cristãos brancos que viviam no Brasil. Dessas atividades, aquelas que talvez tenham mais ocupado a atenção e a ação dos “filhos” de Inácio foram a conversão e a catequese dos nativos da terra.

Nos primeiros meses, os jesuítas identificaram os desafios e os problemas que enfrentariam para se desincumbir de sua missão. Primeiramente, Nóbrega concluiu que os gentios da terra não eram de má índole, uma vez que não praticavam uma religião cuja teologia se opusesse profundamente ao cristianismo. Como assinala Alcir Pécora (1999), os primeiros jesuítas viam nos índios seres bons com maus comportamentos, e o papel que se imbuíram foi o de restaurar a verdadeira natureza dos gentios.

Nóbrega (1988), no mesmo ano de 1549, em uma carta dirigida ao Dr. Navarro, em Portugal, apresenta os índios como “gente tão inculta que tão pouco o conhece, porque nenhum Deus têm certo”, e que por isso os pecados que cometem são por “inclinações e apetites”. Os principais pecados, os mais graves, eram o canibalismo, a poligamia e a nudez. Os erros dos gentios eram tanto mais graves quanto mais se afastavam ou contrariavam as virtudes cristãs e, neste sentido, devolver a verdadeira natureza aos gentios era transformá-los em cristãos, afastando-os de práticas nefastas. Em 1551, em outra carta de Nóbrega, as primeiras impressões são confirmadas, apresentando o gentio da terra como um ser bom:

[...] nestas partes depois que para cá viemos caríssimos Padres e Irmãos, se fez muito fruto. Os Gentios, que parece que colocavam sua bem-aventurança em matar os contrários e comer carne humana e ter muitas mulheres, se vão emendando, e todo o nosso trabalho consiste em os apartar disto, porque todo o demais é fácil, pois não têm ídolos, ainda que haja entre eles alguns [os pajés] que se fazem de santos, e lhes prometem saúde e vitória contra seus inimigos (NÓBREGA, 1988, p. 114).

<sup>6</sup> Antes da chegada de Tomé de Souza existiram as chamadas Capitânicas Hereditárias, das quais pelo menos duas renderam frutos em termos de colonização portuguesa no Brasil: a de Duarte Coelho, em Pernambuco e a de Martim Afonso de Souza, em São Vicente.



Para Nóbrega (1988) e outros jesuítas, educar os índios, ou seja, catequizá-los, convertê-los, era como escrever em um papel em branco, porque eles não tinham nenhuma religião, não acreditavam em deuses, enfim, não tinham uma racionalidade religiosa anterior que dificultasse a absorção da novidade cristã.

A evangelização dos gentios encontrava, todavia, muitos obstáculos, o que acarretava, não raras vezes, perdas de “almas” já convertidas. Dentre as resistências, algumas diziam respeito aos próprios índios, como o nomadismo, mas outras eram relativas aos portugueses. São inúmeras as cartas em que os jesuítas, principalmente Nóbrega (1988), relatam a decepção com os cristãos brancos que, com seus maus exemplos e a forma como tratavam os índios, atuavam negativamente no andamento dos trabalhos de conversão e catequese.

Na primeira carta depois da chegada ao Brasil, Nóbrega já se queixava (fato que vai se repetir inúmeras vezes) do mau comportamento dos portugueses e de seu relaxamento moral, afirmando temer somente “o mau que o nosso Cristianismo lhe dá, porque há homens que há sete e dez anos que não se confessam e parece que colocam a felicidade em ter muitas mulheres”. Ele pontua também: “dos sacerdotes ouço coisas feias” (NÓBREGA, 1988, p. 75). Os portugueses, na visão dos jesuítas, aproveitaram-se do relaxamento natural dos trópicos para adotar comportamentos condenáveis, como o concubinato com várias mulheres índias e a escravização de gentios, usando-os como serviçais. Em uma carta de 1550, Nóbrega radicaliza: “quanto mais longe estivermos dos velhos Cristãos que aqui vivem maior fruto se fará” (NÓBREGA, 1988, p. 108).

Uma das saídas encontradas pelos jesuítas para facilitar o processo de catequese dos gentios, cujo objetivo era reduzi-los ao cristianismo, foi o aldeamento, ou seja, a organização de comunidades distantes dos olhos e dos braços armados dos brancos; daí vem o termo redução jesuítica, cujas ruínas ainda são encontradas em alguns lugares do Brasil. Em um primeiro momento, porém, os jesuítas fundam igrejas junto às aldeias e, dado o pequeno número de missionários, visitam de tempos em tempos esses lugares, não residindo junto aos índios.

Outra prática instaurada pelos jesuítas, como resultado de avaliações do processo de catequese, foi privilegiar a educação das crianças índias, ou os curumins. Os “filhos” de Inácio perceberam que, de forma geral, os adultos que se convertiam não guardavam a devoção e o comportamento esperados e acabavam por voltar às suas antigas práticas. Dessa forma, apropriando-nos da metáfora dos jesuítas, o “papel” seria ainda mais branco, garantindo que, educados e catequizados na tenra idade, os índios permaneceriam mais tempo, senão para toda vida, entre a comunidade dos cristãos. O irmão jesuíta Antonio Rodrigues, escrevendo para Nóbrega, mostra, com satisfação, que já “temos nesta casa pela bondade do Senhor mais de duzentos meninos indiozinhos,

que continuamente se ocupam na doutrina e coisas pertencentes à Fé” (NAVARRO, 1988, p. 263).

Para facilitar o processo de catequese dos curumins, os jesuítas solicitaram que o rei de Portugal enviasse para o Brasil alguns órfãos do rei, como eram conhecidas as crianças que ficavam sob os cuidados de instituições caridosas mantidas pela Coroa, para interagirem com as crianças índias, de forma a aprender sua língua e ensinar-lhes a língua do branco. De fato, a vinda daqueles órfãos contribuiu, e muito, para o processo de implantação da cultura cristã entre os gentios.

A partir do final da década de 50 do século XVI, houve uma mudança na concepção jesuítica acerca da natureza indígena e das estratégias de conversão e catequese: a via amorosa foi substituída pela via da submissão, como explica Alcir Pécora (1999). O terceiro Governador-Geral<sup>7</sup>, Mem de Sá, personificou essa outra via, uma vez que realizou inúmeras guerras de submissão contra tribos indígenas hostis.

A justificativa para a adoção dessa outra via era a convicção de que o cristianismo, como verdade absoluta e natural, deveria ser levado a todos aqueles que não fossem cristãos, pois a verdadeira felicidade residiria exatamente no contato com a verdadeira religião.

Em síntese, a educação dada aos curumins restringia-se à catequese continuada e ao aprendizado do ler e escrever, ou, como se chamava antigamente, às escolas do “bê-á-bá”. As primeiras letras eram necessárias até o ponto em que seu aprendizado contribuísse para a própria catequese continuada.

Paralelamente à educação do gentio pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, escolar, no Brasil Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus. No século XVI, três foram os colégios fundados aqui, todos eles reais, ou seja, patrocinados pela Coroa, e todos a cargo dos padres jesuítas<sup>8</sup>. Em 1556 foi fundado o Colégio da Bahia, cuja investidura real aconteceu em 1564; em 1567, o Colégio do Rio de Janeiro, transferido de São Paulo de Piratininga; e em 1576, o Colégio de Pernambuco, em Olinda. Nos dois séculos seguintes, foram fundados mais seis colégios e quatro seminários.

Em um primeiro momento, os colégios representavam mais do que lugares específicos para a educação de jovens, uma vez que se caracterizavam como centros

---

7 Mem de Sá governou o Brasil de 1557 a 1572. O primeiro Governador-Geral, Tomé de Souza, governou de 1549 a 1553 e Duarte da Costa, o segundo Governador, exerceu a função de 1553 a 1557.

8 Na estrutura interna da *Societas Iesu*, a hierarquia dos cargos mostra que o responsável pelo Colégio era o Reitor e que o mesmo estava abaixo somente do Provincial, ou seja, do responsável pela Província toda (o Brasil passou a ser Província da Companhia em 1553) e do Geral, ou seja, do chefe de todo o instituto, que ficava em Roma.



administrativos de todos os aspectos da vida dos jesuítas. Ali eles residiam, atendiam pessoas, reuniam-se; enfim, o colégio era sua casa. Serafim Leite (1960), anotando o documento de D. Sebastião (1564) sobre a fundação do Colégio da Bahia, informa que naquele lugar poderiam “residir e estar até sessenta pessoas da dita Companhia, que parece que por agora dever haver nele” (LEITE, 1960, p. 97), ou seja, o total de padres e irmãos que residiam naquela região.

A vida escolar nos colégios, naquela altura do século XVI, era regulada por regras que eram experimentadas nas províncias jesuíticas e perfaziam o futuro Ratio Studiorum. Entretanto, no Brasil não era possível aplicar todas as regras pelo simples fato de que não havia estudantes e professores suficientes para que fossem abertos todos os cursos e classes correspondentes. Por exemplo, em uma carta de 1584, o jesuíta José de Anchieta (1534-1597) informava a rotina dos trabalhos no Colégio da Bahia. Dessas informações, por derivação, podemos inferir um *modus operandi* de todos os colégios no Brasil:

[...] Nele há de ordinário escola de ler, escrever algarismo, duas classes de humanidades. Leram-se já dois cursos de artes em que se fizeram alguns mestres de casa e de fora, e agora se acaba o terceiro. Há lição ordinária de casos de consciência, e, às vezes, duas de teologia, donde saíram já alguns mancebos pregadores, de que o Bispo se aproveita para sua Sé, e alguns curas para as freguesias. A este colégio estiveram subordinadas todas as casas das capitâneas, até que houve outros colégios, e agora não são mais a ele subordinadas que as de Ilhéus e Porto Seguro (ANCHIETA, 1988, p. 334).

Os jesuítas utilizavam-se também de inúmeros recursos didáticos, como o canto e o teatro, para melhor ensinar as crianças, tanto as índias como as portuguesas. Anchieta é tido como o jesuíta que mais diversificou os meios para melhor apresentar as mensagens cristãs, tocando a alma dos ouvintes tanto pelo encanto quanto pela emoção e pelo medo. No processo de enfrentamento da cultura indígena, os métodos teatrais, representando sempre passagens bíblicas adaptadas para o entendimento dos gentios, exerceram importante papel.

Uma das necessidades apontadas pelos jesuítas desde quando chegaram foi aprender a língua dos brasis, como também eram chamados os índios, para facilitar o contato, a conversão e a administração dos sacramentos. Essa tarefa parece ter sido quase impossível, pois a suposição é de que, no início da colonização, havia no Brasil aproximadamente 340 línguas nativas diferentes. No entanto, os índios que ocupavam o litoral brasileiro, a bacia do Rio Paraná e a bacia do Rio Paraguai eram bastante homogêneos em termos linguísticos.

De maneira superficial, podemos postular que a região que vai de Cananéia (São Paulo) até o Rio Grande do Sul e nas Bacias do Rio Paraná e do Rio Paraguai era



ocupada pelos guaranis. Desde o norte de Cananéia até o litoral cearense a população era predominantemente tupi. Por vezes, núcleos populacionais de troncos linguísticos diferentes interrompiam essa predominância dos tupis-guaranis: eram os tapuias, como os denominavam os portugueses. Ou seja, para os portugueses eram tapuias todos aqueles que não fossem tupis-guaranis.

A diversidade linguística, aliada ao processo de “indianização” do europeu nos primeiros tempos da colonização e à necessidade de os jesuítas atingirem os nativos em seu esforço de catequização, fizeram com que surgissem as “línguas gerais”.

As línguas gerais existiram em regiões e períodos diversos e variavam de acordo com a maior presença dos colonizadores, com o peso das atividades econômicas voltadas ao mercado internacional e com o grau de urbanização da região. Contudo, se os fatores supracitados contribuíram para uma diminuição das línguas gerais, a presença dos jesuítas, ao contrário, foi determinante para o seu surgimento e disseminação. Desde 1549, quando os primeiros jesuítas desembarcaram, algumas orações foram traduzidas para o tupi. Todavia, a ação mais incisiva neste sentido foi realizada pioneiramente pelo padre Anchieta, que em 1555 esboçou uma gramática tupi, utilizando como modelo a gramática latina.

O trabalho do padre Anchieta foi publicado em 1595, em Coimbra, com o título *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. A gramática de Anchieta passou a ser conhecida como “a língua mais geral falada na costa do Brasil”, daí ser vulgarizada como língua geral. Tratava-se, pois, de uma versão ‘ocidentalizada’ da língua tupi que foi modificando, com o tempo, o próprio uso da língua nativa à medida que era ensinada aos ‘meninos brasis’ e se sucediam às gerações indígenas na colônia (VAINFAS, 2000, p. 346-347).

Embora tenha sido o primeiro, Anchieta não foi o único a produzir gramáticas de línguas nativas da América; posteriormente outras línguas nativas foram objetos de gramáticas, vocabulários e catecismos.

As peças teatrais e os cantos elaborados por Anchieta eram escritos, encenados e cantados na língua tupi. A gramática tupi de Anchieta servia como manual de estudo para os futuros missionários em terras brasileiras e transformou-se em poderoso instrumento de conversão dos gentios.

O que expusemos até agora torna possível afirmar que a educação ministrada pelos jesuítas assumiu, no Brasil, dois caminhos distintos, caminhos estes que derivavam do público a ser educado.

Quando o objetivo era a educação (conversão) do índio, a ação pedagógica ocorria nas missões (ou reduções), que normalmente se localizavam em regiões nas quais os demais colonizadores europeus ainda não tinham controle. Os colégios, ao contrário,



foram fundados nos principais núcleos urbanos, e destinavam-se, primordial mas não exclusivamente, aos descendentes dos colonizadores. Uma terceira forma de educação levada adiante pelos jesuítas ocorreu fora do âmbito escolar.

Desde os primórdios da colonização, a relação entre os religiosos e os colonos foi bastante conflituosa: os últimos, ávidos por reduzir os índios à escravidão; os primeiros, contrários ao cativeiro dos nativos. Esse choque acabou por levar os religiosos a estabelecer as missões o mais distante possível da ação dos colonos<sup>9</sup>. Entretanto, à medida que a colonização avançou os choques tornaram-se inevitáveis.

Como exemplo, lembremos da Revolta de Beckmam ocorrida no Maranhão, em 1684. Em 1680, influenciado pela pressão exercida pelo padre Antonio Vieira (1608-1697), o príncipe regente D. Pedro decretou a liberdade dos índios do Maranhão. Insatisfeitos com a proibição de escravizar os índios, os colonos tentaram, junto ao rei, reverter a situação. Não obtendo sucesso, iniciaram uma sublevação, depuseram o governador e expulsaram os jesuítas, que foram enviados para a metrópole. A Coroa puniu com rigor os revoltosos, manteve a proibição de escravização dos índios e mandou os jesuítas de volta ao Maranhão.

Esse episódio foi apenas um entre os inúmeros choques que ocorreram na Colônia entre jesuítas e demais colonizadores em razão das diferentes posições em relação ao nativo.

## A EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS

A terceira forma de educação à qual nos referimos ocorreu fora dos colégios e das missões e sobretudo dentro dos engenhos nos dois primeiros séculos da colonização.

Até o início do século XVIII, quando a mineração se tornou uma atividade significativa, o polo aglutinador da vida na Colônia era o engenho. Este era muito mais do que uma unidade econômica; era, na realidade, o eixo em torno do qual gravitava a vida social na Colônia. Era no engenho que vivia a maioria da população – senhores, trabalhadores livres e familiares, e os escravos. As festas religiosas – principais acontecimentos sociais – ocorriam no engenho. As missas aconteciam na capela do engenho. Era obrigação do senhor de engenho não apenas construir uma capela, mas também pagar ao padre para rezar a missa dominical.

Nesse mundo rural, poucos eram os letrados, a circulação de livros era quase inexistente. A Colônia não conhecia a imprensa e não produzia jornais. Em razão disso, a

---

<sup>9</sup> Essa estratégia dos jesuítas nem sempre logrou êxito. Como sabemos, em busca de índios para serem escravizados os bandeirantes paulistas destruíram as missões religiosas do Guairá, que se localizavam na região entre os rios Paraná, Paranapanema e Iguçu, nas regiões norte e oeste do atual Estado do Paraná.

cultura colonial tinha como característica a oralidade. Isto é, grande parte do que era escrito o era para ser falado.

Nesse contexto, o sermão – escrito para ser lido no púlpito – não era somente o gênero literário mais adequado ao meio social (CÂNDIDO, 1993), como também um poderoso veículo para a exposição das mais diferentes questões. Assim, os sermões eram utilizados como um instrumento da educação dos ouvintes, fossem os proprietários de escravos, fossem os próprios escravos.

Nesse caso, cumpre-nos destacar padre Antonio Vieira (1608-1697). Esse jesuíta discutiu quase tudo em seus sermões. A corrupção dos administradores coloniais, a defesa dos índios, a necessidade de uma reforma tributária e a escravidão dos africanos foram questões tratadas com a sua inigualável engenhosidade barroca. De sua extensa obra cumpre ressaltar, para as finalidades deste capítulo, os sermões vigésimo e vigésimo sétimo da série Maria, a Rosa Mística (VIEIRA, 1959).

Nesses sermões, pregados à irmandade dos negros de um engenho da Bahia, Antonio Vieira promovia uma identificação entre a escravidão do corpo e a libertação da alma e buscava ensinar a seu público – os escravos – a importância da escravidão no Brasil.

## O MARQUÊS DE POMBAL

Até o início do século XVIII, a ocupação européia do Brasil limitava-se a uma estreita faixa litorânea ao longo do Atlântico e, embora as expedições dos bandeirantes fossem, de certa forma, comuns, o imenso interior permanecia território nativo. Na região de ocupação européia a vida era, conforme vimos, predominantemente rural.

A descoberta do ouro alterou significativamente esse panorama. Primeiro, o Brasil deixou de ser somente litoral. A mineração no interior de Minas Gerais, Cuiabá e interior de Goiás alterou o mapa da ocupação européia. Imensos territórios foram ocupados. A imigração portuguesa cresceu de forma tão acelerada que, segundo Caio Prado Junior (1942), a população do Brasil saltou de aproximadamente 300.000 habitantes em 1700 para aproximadamente 3.000.000 de habitantes no final daquele século.

As características da mineração levaram a uma rápida urbanização dessa região. Aí, a vida social deixou de ter o engenho como polo: a cidade passou a ser o centro de sociabilidade. A mineração e a urbanização dizimaram rapidamente as populações nativas, a utilização da língua geral rapidamente desapareceu e o português tornou-se predominante. Além disso, para coibir os descaminhos, a Coroa proibiu que o clero regular permanecesse na região das minas, no receio de que a inviolabilidade dos mosteiros possibilitasse que eles viessem a favorecer o contrabando e a sonegação. Essa atitude contribuiu para o surgimento das irmandades leigas que foram tão características da região das Minas Gerais.



Contudo, se o Brasil vivia um processo de intensificação da colonização e de profundas mudanças, as transformações que ocorriam na Europa eram muito mais profundas e iriam influenciar decisivamente os rumos de nossa história.

A partir aproximadamente dos meados do século XVIII, tendo como polo irradiador a França, disseminou-se pela Europa um conjunto de ideias que combatiam o Antigo Regime<sup>10</sup>, ou seja, a sociedade de ordens. Os iluministas tinham como princípios básicos a igualdade jurídica, o racionalismo e a crença no progresso. Com base nesses princípios, acreditavam que a sociedade deveria ser transformada e que um poderoso instrumento para essa transformação dos homens seria a educação<sup>11</sup>.

Portugal não estava alheio a esse processo de crítica ao Antigo Regime. Conhecidos como “estrangeirados”, os iluministas portugueses passaram a lutar por uma série de reformas, tanto no Reino quanto na Colônia. Entre tais reformas encontravam-se, obviamente, reformas no ensino, o qual era dominado pela Companhia de Jesus.

Os desejos dos estrangeirados portugueses tornaram-se realidade – pelo menos em parte – quando, em 1750, D. José I<sup>12</sup> assumiu o trono português e nomeou como ministro Sebastião José de Carvalho, futuro Marquês de Pombal (1699-1782).

Após a tentativa de assassinato do rei – em que os jesuítas foram considerados implicados – e o episódio dos Sete Povos das Missões na região sul do Brasil, os padres da Companhia de Jesus foram expulsos tanto do Reino quanto do Brasil.

A expulsão dos jesuítas e as reformas no ensino, especialmente da Universidade de Coimbra, a criação da Aula de Comercio (uma espécie de escola de administração), a Criação do Colégio dos Nobres em Portugal e a criação das Aulas Régias no Brasil são os aspectos mais visíveis das reformas educacionais pombalinas. O Marquês de Pombal procurou ainda estimular os brasileiros a estudar na Universidade de Coimbra.

Curiosamente, o Marquês de Pombal aliou essa série de reformas a uma administração extremamente autoritária, daí ser conhecido como um expoente do “despotismo esclarecido”. Apesar dessa característica de sua administração, suas reformas contribuíram para que se formasse no Brasil uma elite letrada que passou a criticar incisivamente a administração portuguesa no Brasil.

Assim sendo, a intensificação da presença européia na América, as transformações na colonização, possibilitadas pela mudança das atividades econômicas, o surgimento

---

10 Antigo Regime, conceito criado por Aléxis de Tocqueville, para identificar um tipo de sociedade, anterior à sociedade capitalista, que era estratificada em ordens. As classes mais fortes e que direcionavam a sociedade eram a nobreza e o clero.

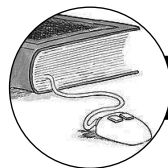
11 Não é por mero acaso que os principais pensadores iluministas escreveram trabalhos em que a educação é o centro da reflexão.

12 D. José governou Portugal de 1750 a 1777.

de uma crítica sistemática ao Antigo Regime e às reformas pombalinas tornaram possível que se desenvolvesse no Brasil um pensamento autonomista que instrumentalizaria as revoltas que surgiram no Brasil contra a dominação portuguesa.

## CONCLUINDO

Como síntese do que foi apresentado aqui, podemos enunciar, com segurança, que a história do Brasil Colônia está ligada estreitamente à presença e atuação dos jesuítas, pois eles foram os principais responsáveis pela educação dos índios, dos negros escravos e das elites portuguesas. Durante esse longo período, as atitudes daqueles padres colidiram muitas vezes com os interesses dos portugueses abrigados, principalmente no que diz respeito ao tratamento dos nativos; no entanto, por inúmeras vezes também eles defenderam veementemente os interesses da economia colonial, como o padre Antonio Vieira, por exemplo. De qualquer forma, estudar a vida colonial brasileira, especialmente sua educação, é falar, necessariamente, dos padres da Companhia de Jesus.



## Referências

ANCHIETA, José de. **Cartas**: informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988. (Coleção cartas jesuíticas).

CANDIDO, Antonio. Letras e ideias no Brasil Colonial. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. v.2, t. 1.

LEITE, Serafim (Ed.). **Monumenta Brasiliae (1538-1553)**. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1956. v. 1.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Monumenta Brasiliae (1563-1568)**. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1960. v. 4.

NAVARRO, Azpilcueta et al. **Cartas avulsas - 1550-1568**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988. (Coleção cartas jesuíticas).

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988. (Coleção cartas jesuíticas).



PÉCORÁ, Alcir. Cartas à Segunda Escolástica. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense. 1942.

RODRIGUES, Francisco. **A Companhia de Jesus em Portugal e nas missões**: esboço histórico, superiores, colégios, 1540-1934. 2. ed. Porto: Apostolado da Imprensa, 1935.

RODRIGUES, Francisco. **A formação intelectual do jesuíta**: leis e factos. Porto: Magalhães & Moniz, 1917.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VIEIRA, Antônio. **Sermões (1679-1748)**. Porto: Lello & Irmão, 1959.

VILLALTA, Luis. O que se fala, o que se escreve, o que se lê. In: SOUZA, Laura de Melo. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.



### Proposta de Atividade

1. Neste capítulo, foi afirmado que os jesuítas tinham a seu cargo dois tipos de educação, a formal e a informal. Encontre, no próprio texto e em outros materiais (livros, filmes, Internet etc.), exemplos dos dois tipos de educação.
2. Procure saber mais detalhes acerca do Ratio Studiorum e faça uma comparação com a educação escolar de hoje.



### Anotações

---

---

---

---

# 3

## A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822)

Ivana Veraldo

### INTRODUÇÃO

Até esta parte do livro, vimos qual foi a influência da Companhia de Jesus na educação no período colonial. Eles educaram a mocidade e auxiliaram os portugueses a colonizar o Brasil (AZEVEDO, 1963, p. 538).

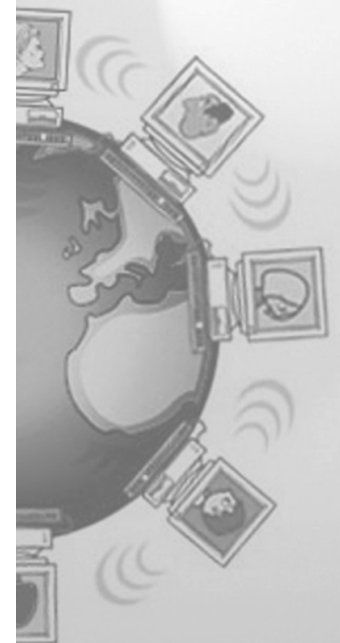
Entretanto em 1759, o Marquês de Pombal (1699-1782), primeiro ministro de D. José I (rei de Portugal de 1750 a 1777), retirou das mãos dos jesuítas o encargo de ministrar qualquer forma de educação em Portugal e em todo o território ultramarino. Com base nessa decisão, a responsabilidade pelo ensino foi atribuída ao Estado. Várias reformas foram empreendidas e muitas delas vigoraram até as primeiras décadas do século XIX.

Neste capítulo, nosso objetivo é mostrar como se estruturou a educação na segunda metade do século XVIII no Brasil. Antes, porém, é necessário avaliarmos a conjuntura portuguesa e entendermos o sentido das reformas pombalinas no quadro da crise do Sistema Colonial.

### AS REFORMAS POMBALINAS EM PORTUGAL

Na segunda metade do século XVIII, a monarquia portuguesa procurou olhar de frente o problema da decadência, estabelecendo reformas em vários âmbitos da sociedade. Sebastião José de Carvalho (1699-1782), o Marquês de Pombal, secretário de Estado (1750-1777) de D. José I (1714-1777), inaugurou uma série de medidas que intentavam tirar o país do atraso econômico e do isolamento cultural.

Sua administração teve um caráter predominantemente mercantilista, ao passo que as medidas efetivadas no reinado de Dona Maria I (1777-1792) e na fase inicial do governo de D. João VI (1792-1821) combinavam ideias da Fisiocracia e da Economia Clássica inglesa com o mercantilismo tradicional. O resultado foi um ecletismo pragmático revelador de “grande argúcia política” (NOVAIS, 1984, p. 106). Ao mesmo tempo em que ocorria um fortalecimento do Estado Absolutista, legitimando o poder do monarca, várias medidas reformistas eram encaminhadas.



Foi assim que se configurou a Ilustração portuguesa nas últimas décadas do século XVIII. Ao procurar formular respostas à situação caótica na qual se encontravam, os portugueses estabeleceram uma política de Estado ilustrada, marcada por um cientificismo pragmático.

Obras importantes contribuíram para o novo cenário e para a renovação da mentalidade científica: os “Apontamentos para a educação de hum menino nobre” (1734), de Martinho de Mendonça Pina e Proença (1693-1743), o “Verdadeiro Método de Estudar” (1746), de Luís António Verney (1713-1792) e as “Cartas sobre a Educação da Mocidade” (1760), de António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1782).

Também foi importante o papel desempenhado pelos “estrangeirados”, os quais tiveram contato com os movimentos de renovação cultural e com o desenvolvimento da ciência experimental em outros países. Esses jovens criticaram ruidosamente as instituições do Antigo Regime e o atraso cultural português e defenderam a necessidade de abertura ao espírito científico moderno.

Nesse panorama, foram realizadas várias reformas no campo da instrução. Entre elas, destacamos o decreto impedindo os jesuítas de exercerem o ensino nos domínios portugueses; a transferência do controle do ensino para o Estado; a instituição das aulas de Gramática Latina e Hebraica e de Retórica; a criação de uma Aula de Comércio em Lisboa (1755); a fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761); a Reforma da Universidade de Coimbra (1772); a Reforma dos Estudos Menores (1772), que reestruturou as classes de estudos de humanidades, de filosofia, de retórica e de línguas latina e grega, estabelecendo oficialmente escolas de ler e escrever e instituindo a cobrança do Subsídio Literário, imposto especial para as Escolas Menores.

Dentro desse espírito de reformas educacionais e com o objetivo de renovar as Letras e estimular a produção de conhecimentos científicos com base na observação e na experimentação, várias instituições foram criadas em Portugal: o Jardim Botânico; o Observatório Real Astronômico da Marinha; a Academia Real da Marinha; a Academia dos Guarda-Marinhas; o Gabinete de Física Experimental e de História Natural e algumas Sociedades Científicas.

A meta era criar uma nova elite cultural que, de posse de um pensamento racional, científico, e ao mesmo tempo pragmático, pudesse transformar em realidade os intentos reformistas portugueses.

O Iluminismo português, contudo, foi restritivo! Enquanto na França, por exemplo, os iluministas anunciaram a derrocada da sociedade de corte (o Antigo Regime), tecendo um espírito revolucionário antimonárquico e anti-religioso, em Portugal era a própria monarquia absolutista que, com o apoio da Igreja, comandava a marcha iluminista.



O Esclarecimento assumiu forma peculiar no reino português, ofuscado que foi pela luta de poder travada entre os interesses contraditórios que compunham o Antigo Regime. O regime político, a forma como se constituíam as redes de interdependência e a luta por “nacos do poder” limitaram o Império das Luzes e constituíram a própria forma que ele assumiu nos domínios portugueses (VILLALTA, 1999). Os propósitos portugueses de reformas e de introdução das luzes nos seus domínios não poderiam ameaçar a monarquia e o estatuto colonial.

A maior manifestação dessa conciliação do novo com o velho foi, sem dúvida, o forte papel desempenhado pela Igreja no âmbito das reformas iluministas. Apesar de os jesuítas terem sido expulsos dos domínios portugueses, e não obstante Pombal ter cortado relações com o Vaticano, essa instituição continuou a deixar suas marcas na administração portuguesa, seja como decorrência do Padroado, seja porque no governo mariano e joanino foram reatadas as relações com a Sé Romana.

As reformas iluministas em Portugal foram acompanhadas da construção ou da manutenção de um aparato que garantia e reconhecia como autêntica a monarquia, o estatuto colonial e salvaguardava a religião católica como legitimadora dessa situação. Entre os vários elementos desse aparato estava a preservação da Censura, remodelada para melhor adequar-se ao despotismo estatal pombalino. As Letras, portanto, apesar das reformas iluministas, continuaram sob forte censura e circunscritas às decisões que vinham diretamente da administração central.

Ao pretender centralizar toda a direção, administração e inspeção dos Estudos Menores e, ao mesmo tempo, anular o poder da censura eclesiástica, Pombal sujeitou o ensino ao Tribunal da Real Mesa Censória. Esse tribunal, criado em 1768, teve como objetivo fundir os Tribunais do Ordinário, do Desembargo do Paço e do Santo Ofício – a Tríplice Censura –, cerzindo uma política de afastamento do governo português da Santa Sé. A presidência desse Tribunal foi confiada ao bispo de Beja, D. Manuel do Cenáculo Vilas-Boas (1724-1814), franciscano da Ordem Terceira. Esse tribunal foi encarregado, também, de elaborar um novo “Índex Expurgatório”, no qual constariam todos os livros proibidos de circular nos domínios portugueses por colocarem em xeque a monarquia, o estatuto colonial e a Igreja.

Dona Maria I reatou as relações diplomáticas com o Vaticano, por intermédio da Bula “Romanorum Pontificum” (do Papa Pio VI, 1780), e extinguiu a Real Mesa em 1787, substituindo-a pela Real Mesa da Comissão de Exame sobre os livros e Censura dos Papéis Impressos, um tribunal civil e eclesiástico. A presidência desse tribunal era exercida por um clérigo, fato que deu maiores prerrogativas aos eclesiásticos no campo da Censura. A rainha revigorou o poder das autoridades eclesiásticas e, sob forte pressão confessional, ampliou a rede de escolas de Primeiras Letras “à custa do recurso



às ordens religiosas, como agentes da difusão do ensino” (FÉRRER, 1997, p. 88).

Em 1794, esse segundo Tribunal também foi abolido e a administração dos Estudos Menores foi transferida, por D. João, para a Universidade de Coimbra. Nesse momento, a Coroa restabeleceu a Tríplice Censura, talvez influenciada pelos receios dos fortes ventos que vinham da Revolução Francesa de 1789.

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XVIII

Na Colônia brasileira, no campo do ensino, apenas foram estabelecidas as reformas relativas aos estudos menores. Os filhos das famílias abastadas teriam de completar a instrução de nível superior em Portugal, onde receberiam as influências da mentalidade predominante, reproduzindo os ideais da monarquia e da Igreja.

Em 1759, a Coroa portuguesa, através do Alvará de 28 de junho, extinguiu todas as escolas reguladas pelo método jesuítico e estabeleceu um novo sistema que visava a recuperar os ideais da pedagogia humanista e inserir Portugal no rol das nações avançadas. Os jesuítas foram expulsos do território português e o ensino passou a ser responsabilidade do Estado, que passou a oferecer aulas régias (avulsas) de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia.

Posteriormente, em 1772, além da Reforma da Universidade de Coimbra, por meio de um alvará régio surgiram novas Escolas Menores, cuja multiplicação estava prevista no “Mappa dos Professores e Mestres das Escolas Menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e Escolas, nesse Reino de Portugal e seus Domínios”. Foi estabelecido também o Subsídio Literário, imposto que tornaria possível a criação dessas escolas.

Vejam algumas das reformas realizadas por Pombal e que afetaram a colônia brasileira: 19/05/1759 – Criação da Aula do Comércio em Portugal; 28/06/1759 – Fechamento dos Colégios dos Jesuítas e criação das aulas avulsas de Gramática Latina, Grega e Hebraica, Retórica e Filosofia; 06/07/1759 – Indicação do Diretor Geral dos Estudos e determinação dos concursos para professores; 03/09/1759 – Expulsão geral dos Jesuítas; 20/12/1759 – Proibição do uso dos livros dos Jesuítas; 05/04/1768 – Criação da Real Mesa Censória; 04/06/1771 – Atribuição da responsabilidade pelos Estudos Menores à Real Mesa Censória; 08/08/1772 – Aprovação dos novos Estatutos da Universidade; 06/11/1772 – Lei e Mapa dos Estudos Menores e instrução dos professores; 10/11/1772 – Criação do Subsídio Literário.

Enquanto o governo pombalino primou pela centralização das questões relativas à instrução, as administrações mariana e joanina, pelo menos na sua fase inicial, distinguiram-se por colocar em prática uma tendência descentralizadora, atribuindo poderes aos vice-reis e capitães gerais para administrar os Estudos Menores. Uma

Carta Régia de D. João, de 19 de agosto de 1799, confirma a descentralização iniciada em 1794. A delegação de poderes às autoridades locais e a vinculação da criação das Escolas Menores à arrecadação do Subsídio Literário imprimiu ritmo particular a cada capitania. A criação de aulas régias e o provimento de professores passaram a depender da atuação das autoridades e da produtividade dos gêneros sobre os quais incidia essa taxa.

## OBSTÁCULOS À EXPANSÃO DO ENSINO

Muitos foram os obstáculos à difusão do ensino na Colônia brasileira no período aqui tratado. A tardia conquista de autonomia administrativa de muitas capitanias, o isolamento geográfico, a ausência de estradas, meios de transporte e de comunicação precários e o escasso povoamento foram aspectos que cooperaram no adiamento da aplicação das medidas pombalinas de reforma da instrução, mas outros elementos também podem ser acrescentados a essa discussão.

É certo que havia poucas pessoas interessadas em frequentar as aulas régias, já que o ingresso na elite e a ocupação de cargos administrativos decorriam mais de riqueza e hereditariedade do que das capacidades adquiridas por meio da educação.

Além disso, grande parte dos jovens estava envolvida com o recrutamento para a milícia; isto, quando chegavam a essa idade, porque era alta a taxa de mortalidade infantil, principalmente devido às doenças que assolavam as capitanias.

Não podemos esquecer, também, que a maior parte da população estava vinculada às atividades agrícolas de subsistência ou outras ocupações produtivas, as quais lhes roubavam o tempo, a disposição e mesmo o interesse por qualquer forma de cultura letrada.

A preservação da escravidão e do sistema colonial de exploração também não permitia a criação de uma grande demanda para o ensino.

Junte-se a essas circunstâncias o enorme apego do povo à religiosidade e aos costumes tradicionais, fundados basicamente em uma cultura oral, e se tem, em nossa opinião, o terreno ideal para fazer brotar e proliferar o desinteresse pelo ensino.

Outro obstáculo à difusão do ensino nas capitanias era a aplicação indevida dos recursos do Subsídio Literário ou da Nova Contribuição Literária (da qual, inclusive, não temos notícia dos resultados financeiros) em outras atividades que os governadores consideravam prioritárias. Além da construção de fábricas de ferro e da criação de drogarias, por exemplo, os governadores propunham usar esse dinheiro para pagar pensões aos naturalistas, indenizar a metrópole pelos impressos enviados para serem vendidos na capitania, criar e preservar hortos botânicos e hospitais militares e pagar os remédios que vinham de fora para as boticas.



## O ENSINO DO LATIM

Em Portugal, as críticas à difusão do ensino do latim a todas as classes de pessoas antecedem à administração pombalina. Neste sentido, é possível que D. Luis da Cunha (1695-1749), embaixador de Portugal de 1710 a 1749, tenha inaugurado o espírito daquela época. No seu “Testamento Político ou Carta Escrita pelo Grande D. Luis da Cunha ao Senhor Rei D. José I”, escrito em 1748, são enfatizados os males que resultavam do grande número de Escolas de latim. Segundo ele, elas serviam de escolas do ócio, da dissolução, e de toda desordem civil, impossibilitando os rapazes de aprender ofícios úteis e multiplicando, em sua opinião, os eclesiásticos sem vocação (CUNHA apud CAVAZOTI, 1992, p. 57).

A tendência de privilegiar o ensino das Primeiras Letras em detrimento do latim era uma diretriz da reforma pombalina da instrução, fundamentada no “Verdadeiro Método de Estudar” (1746), de Luiz Antonio Verney, e no “Novo Método de Gramática Latina” (1752), escrito pela Congregação do Oratório. O latim deveria ser ensinado por meio da língua portuguesa, abreviando a natureza e a duração dos trabalhos escolares. Essa língua não era mais considerada a língua exclusiva dos conhecimentos doutos necessários para formar um indivíduo. Ela tinha passado a fazer parte do ideal de uma pedagogia humanista, que procurava abreviar os processos de aprendizagem e se adequar às novas necessidades da cultura lusitana (CARVALHO, 1978, p. 66).

Na Europa, a partir da segunda metade do século XVIII, é a língua francesa que, substituindo o latim, torna-se universal, mas essa tendência não contagiou todos os países, principalmente aqueles que temiam a influência dos ventos revolucionários franceses, como Portugal.

Até então, o estudo do latim “obrigava os estudantes a grandes canseiras” e a Gramática da Congregação do Oratório simplificava as regras de sintaxe, abreviando o aprendizado e reduzindo os estudos (CARVALHO, 1978, p. 78).

As “Instruções para os Professores de Gramática Latina”, anexas ao Alvará de 28 de junho de 1759, valorizavam a língua portuguesa e o conhecimento da sua gramática como necessário e prioritário para o posterior aprendizado de outra língua. Outra recomendação das Instruções é de que os professores não falassem ou lessem em latim na fase inicial dos estudos dessa língua para não “cahir em infinitos barbarismos” (ANDRADE, 1978, p. 157).

O novo método do ensino da Gramática Latina desencadeara reações em Portugal, principalmente entre aqueles que defendiam a permanência das práticas jesuíticas.

A preocupação em fortalecer a língua portuguesa convergia para os esforços econômicos e políticos no sentido de legitimar o Estado português. A união dependia de um conjunto de estratégias e, nesse cenário, a unidade da língua era muito importante. O

ensino de latim era considerado dispensável, ou pelo menos não prioritário, para um Estado que procurava aprimorar seu desenvolvimento econômico.

## **APROXIMAÇÕES E ANTAGONISMOS ENTRE ESTADO E IGREJA NO ÂMBITO DO ENSINO**

As características das capitanias e a ambivalência que caracterizava a administração portuguesa, que combinava esclarecimento com obscurantismo nas suas ações práticas, criaram clima propício para que proliferassem conflitos de poder entre os governadores e os bispos acerca da inspeção dos estudos, do exame e provimento de professores, da ordenação de padres e do ensino de latim. Os conflitos, avaliamos, estorvavam mais ainda o já difícil caminho da consolidação do ensino no Brasil.

Se por um lado as relações entre os representantes do Estado e da Igreja podem ter obstado a trajetória do ensino em algumas capitanias, de outro, em uma perspectiva mais ampla, as mesmas relações entre essas duas instituições contribuíram positivamente para esse caminho. Ou seja, as relações entre as instâncias de poder foram marcadas por aproximações e antagonismos.

O objetivo era o de produzir copiosos frutos de ciência e probidade, que são as duas fortes colunas em que se apoiavam a “Moral Civil e Cristã” e, consequentemente, a segurança do Estado. As crianças deveriam ser educadas “de baixo das Sanctas Maximas do Christianismo e das Leys do Reino”.

Com as reformas da instrução, a administração portuguesa pretendia formar o “civil cristão”, desenvolver entre os homens as civilidades necessárias ao mundo urbano que crescia, sem perder de vista a subserviência à monarquia e aos preceitos da Igreja.

As instruções da reforma pombalina do ensino igualmente revelam as intenções portuguesas. Recomendava-se ensinar a doutrina cristã, a leitura e a escrita aos meninos, por meio de um misto de cartilha e catecismo que existia na época; esse modelo vigorou até as últimas décadas do século XIX. Os mestres das escolas, segundo essas instruções, exerceriam ocupação nobre e útil ao Estado e à Igreja porque

[...] eles são quem nos infundem no espírito as primeyras imagens e os primeyros pensamentos que devemos ter do santo temor de Deos, da obediencia ao Rey e aos seus Ministros respectivos, do amor e respeyto aos nossos mayores, do affecto necessario á Patria a aos interesses da Monarchia (ANDRADE, 1978, p. 122).

A difusão do ensino tinha como meta civilizar costumes e tornar mais dinâmica e produtiva a sociedade colonial, mas, ao mesmo tempo, espalhar o santo temor a Deus e a obediência ao Rei, garantindo e legitimando a monarquia. Nesse intento,



Estado e Igreja ajustavam-se harmoniosamente.

O conjunto dos livros recomendados pelo Alvará de 1770 para o ensino das Primeiras Letras também é revelador desses objetivos: um impresso para as primeiras lições das Letras; o catecismo do bispo de Montpellier; um compêndio de História do Antigo e do Novo Testamento; outro de História de Portugal e da vida dos reis; outro, ainda, das obrigações civis dos homens, dos deveres para com Deus e para com o Soberano; e as regras de civilidade, sobre os deveres consigo e com os outros e o modo de se comportar na sociedade. Era preciso, portanto, assimilar as Primeiras Letras, reproduzir os ensinamentos cristãos, valorizar a nação portuguesa e seus senhores (os reis) e aprender a se comportar nessa ordem social.

De acordo com Carvalho (1978, p. 84), sem ferir os interesses da fé, porque foi com os homens de maior expressão na vida religiosa portuguesa que D. José contou para a realização de seus fins políticos, a reforma pombalina, moderada nos seus pruridos regalistas, visava a formar, na ordem civil, o cristão útil aos seus propósitos.

A Igreja, por meio dos jesuítas, antes da expulsão em 1759, já havia cooperado para a reforma dos costumes, porque disseminara a moral cristã, enaltecera a monogamia, criticara as relações incestuosas e disciplinara para o trabalho. As reformas pombalinas não pretendiam alterar essa “pedagogia cristã”, uma vez que ela assegurava a preservação das regras de civilidade, o temor a Deus e a obediência ao rei. Os jesuítas foram pioneiros nesse processo. Toda a transmissão da cultura (inclusive o ensino) foi delegada a esses clérigos que, ao longo da história colonial, incutiram a tradição escolástica e literária no seio da população. Quer nos colégios e seminários, quer no papel desempenhado pelos tios-padres ou pelos capelães nos grandes latifúndios, quer na educação superior oferecida pela Universidade de Coimbra, antes de 1772, lá estava a marca da tradição jesuítica.

Além disso, após a expulsão, continuou viva a contribuição da Igreja para o ensino e a cultura em geral. Foram os eclesiásticos que assumiram a maior parte das aulas régias criadas na Colônia. A não difusão do ensino de Primeiras Letras de maneira uniforme fez com que não se modificasse o cotidiano vivido nas regiões interioranas: os párocos, mesmo formados precariamente, continuavam a ser quase os únicos intermediários entre a tradição oral e a autoridade da palavra escrita.

Soma-se a isso o fato de que muitos dos livros utilizados para transmitir as regras de civilidade exigidas à época, e recomendados para as crianças juntamente com as primeiras lições de leitura e escrita, foram escritos por membros da Igreja.

Observamos que essa tradição literária, humanística e retórica não foi rompida com as reformas do ensino implantadas na Colônia por Pombal. Nenhuma aula relativa às ciências naturais foi criada. Somente o Seminário de Olinda, fundado pelo

bispo Azeredo de Coutinho, em 1800, quebrou essa tradição, embora tenha sido organizado com o objetivo de formar agentes que executassem o projeto político do programa reformista do Império português (LYRA, 1994, p. 89).

De fato, mesmo após a expulsão dos jesuítas e não obstante Pombal ter reformado a instrução, a tradição cultural disseminada por esses eclesiásticos, segundo a qual o cultivo das ciências úteis era desinteressante, ainda prevalecia.

As luzes foram ofuscadas, em Portugal e no Brasil, pela preservação da monarquia e pelas relações, instáveis ou não, entre a Coroa e a Igreja. A combinação de costumes tradicionais (monarquia, religião) com as reformas pretendidas pelo espírito iluminista explica a não intervenção da Coroa portuguesa nas contendas entre os governadores e os bispos das capitanias. Dar fim aos conflitos significaria, de nosso ponto de vista, exterminar não só os estranhamentos, mas também as aproximações: essas tinham para a Coroa um marcado interesse, uma vez que contribuía para justificar o poder divino do rei.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas pombalinas não tiveram a mesma incursão em todas as capitanias do Brasil Colônia, pois dependiam do aumento da produtividade de cada região. As medidas tomadas na segunda metade do século XVIII mudaram acanhadamente a oferta de ensino no Brasil.

A sociedade brasileira, estruturada com base no sistema colonial de exploração, na grande propriedade de terras e na manutenção da escravidão, não se modificou.

É possível vislumbrarmos mudanças mais significativas na educação brasileira a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil e a abertura dos portos às nações amigas.

Quanto ao ensino das Primeiras Letras, somente em 1827 surgiu a primeira lei sobre a educação primária.

É preciso, ainda, ressaltar que muitas das medidas pombalinas visavam ao fortalecimento do Império português. No entanto, no Brasil, na virada do século XVIII para o XIX, surgia uma elite formada nas universidades de Portugal ou da França e que, influenciada pelas ideias Iluministas lá disseminadas, tornou-se um segmento intelectual que tomou a frente nas reivindicações pela independência do Brasil e pela constituição da nação brasileira. Assim, apesar das reformas pombalinas da instrução não terem tido grande incursão em todas as capitanias do Brasil, o conjunto das reformas efetivadas na segunda metade do século XVIII contribuiu indiretamente para a disseminação dos ideais iluministas e para a constituição de uma consciência nacional.





## Referências

ANDRADE, A. A. B. de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1978.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1963. (Biblioteca básica brasileira; n. 4).

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da Feusp**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 169-191, 1996.

CARDOSO, M. A. Coutinho e o fermento intelectual de sua época. In: KEITH, H. H.; EDWARDS, S. F. (Org.). **Conflito e continuidade na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 86-122. (Retratos do Brasil, v. 79).

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CAVAZOTTI, M. A. **O pensamento educacional no século XVIII**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

DIAS, M. O. da S. Aspectos da ilustração no Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 278, p. 105-170, jan./mar. 1968.

FALCON, F. J. C. **A época pombalina**: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio, v. 83).

FÉRRER, F. A. **O obscurantismo iluminado**: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (século XVIII). 1997. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

LYRA, M. de L. V. **A utopia do poderoso Império**: Portugal e Brasil: bastidores da política, 1798-1822. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1994.



MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOACYR, p. **A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 1, v. 2.

\_\_\_\_\_. **A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. v. 3.

NOVAIS, F. A. O reformismo ilustrado luso-brasileiro: alguns aspectos. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 7, p. 105-118, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

SARAIVA, J. H. **História concisa de Portugal**. 5. ed. Lisboa: Europa-América, 1979.

SILVA, M. B. N. da (Coord.). **O Império luso-brasileiro (1790-1822)**. Lisboa: Editorial Estampa, 1986. (Coleção nova história da expansão portuguesa, v. 8).

SILVA, M. B. N. da. **Cultura no Brasil colônia**. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. O pensamento científico no Brasil na segunda metade do século XVIII. **Ciência e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 9, p. 859-868, set. 1988.

VILLALTA, L. C. **O Império luso-brasileiro e os Brasis 1789-1808**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Coleção virando séculos).

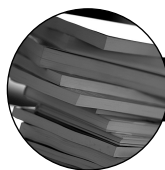
\_\_\_\_\_. **Reformismo Ilustrado, censura e práticas de leitura: usos dos livros na América Portuguesa**. 1999. Tese (Doutorado em História)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.





## Proposta de Atividade

- 1) Qual foi a conjuntura portuguesa que deu origem e sentido às reformas pombalinas?
- 2) Explique como e por que o Iluminismo português foi restritivo.
- 3) Explique como as reformas pombalinas foram aplicadas no Brasil.
- 4) Por que o governo português estava preocupado em fortalecer a língua portuguesa?
- 5) Qual contexto favoreceu a proliferação de conflitos de poder entre os governadores e os bispos das capitanias do Brasil Colonial?
- 6) Por que as reformas educacionais pombalinas não tiveram muita incursão no Brasil Colônia?



## Glossário

**Fisiocracia:** Escola de pensamento econômico em voga na França no século XVIII, tendo em François Quesnay (1694-1774) seu principal representante, que sustentava ser a terra a única verdadeira fonte de riqueza e defendia o liberalismo econômico.

**Subsídio Literário:** Imposto cobrado no Brasil sobre alguns produtos: 1 real sobre cada arratel de carne verde cortada nos açougues e 10 réis em cada canada de pinga destilada nos engenhos.

**Escolástica:** Doutrina teológico-filosófica dominante na Idade Média, dos séculos IX ao XVII, caracterizada, sobretudo, pelo problema da relação entre a fé e a razão.

**Mercantilismo:** Doutrina econômica em voga no século XVII, que enfatizava a importância do comércio exterior para a economia de um país e defendia a ação do Estado em favor da expansão das exportações e de seu monopólio por companhias de comércio e da restrição às importações.

**Absolutismo:** Sistema de governo em que o governante se investe de poderes absolutos, sem limite algum, exercendo de fato e de direito os atributos da soberania.

# 4

## O método pedagógico de Lancaster e a instituição do estado nacional brasileiro

Fátima Maria Neves

### INTRODUÇÃO

Iniciamos este quarto capítulo com uma pergunta bastante simples, porém fundamental para quem está envolvido com o trabalho docente ou de formação de professores. Vamos a ela:

Você já se perguntou como e por que se comemora, em 15 de outubro, o dia do professor?

Sabemos que o Decreto Federal nº 52.682, promulgado em 1963 pelo presidente João Goulart (1919-1976), criou, oficialmente, o Dia do Professor. O dia 15 de outubro foi escolhido porque essa data está relacionada à oficialização da criação dos cursos primários em todo o país pelo imperador D. Pedro I, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827.

Portanto, quando destacamos, para o estudo e para a pesquisa em História da Educação, questões ligadas à generalização da educação, da instrução pública, a partir do início do século XIX no Brasil, é condição *sine qua non* mencionar a Lei de 15 de outubro de 1827, promulgada por D. Pedro I. Sua importância reside não só no fato de ser a primeira e única Lei Geral para a Instrução Pública relativa ao ensino elementar, da Independência até 1946, mas também por encontrarmos, em seus 17 artigos, recomendações e informações que nos remetem ao universo escolar brasileiro nas primeiras décadas do século XIX. Esse recorte temático vem instigando os historiadores da educação a conhecer melhor esse período “fundamental para o processo de institucionalização da escola brasileira” (LOPES, 2001, p. 45).

Encontramos na Lei de 1827:

- recomendações sobre onde deveria haver escolas e como elas deveriam ser;
- menções sobre a contratação de professores mediante concursos ou exames;
- definições sobre os ordenados e as gratificações, sem distinção, para os mestres e mestras;
- disposições curriculares;



- informações sobre o ensino da escrita, da leitura e da aritmética;
- a instituição, oficial, de um método pedagógico;
- determinações sobre a aplicação dos castigos escolares.

Observamos que esse documento nos desperta para diversos eixos investigativos, relevantes, para a história da educação brasileira. Vamos a um exemplo.

A Lei de 15 de outubro de 1827 dispõe, por exemplo, que o ensino da leitura deveria ser realizado com base na Constituição do Império e em um livro sobre a História do Brasil. No que se refere à Constituição, ao que nos parece, não se teria dúvida, porque é um documento oficial, mas não há informação sobre qual livro de História deveria ser adotado. Assim, nos perguntamos: que livro era esse recomendado pela Lei?

Devemos pontuar que o Brasil estava, como diria Manchester (1973), sob a preeminência inglesa. Por isso, não seria estranho que a história do Brasil estivesse sendo contada por estrangeiros, principalmente ingleses, denominados *brazilianists*. Todavia, encontramos dificuldades para identificar qual, de fato, foi o livro adotado, porque os livros que poderiam ser aqui relacionados ainda não tinham sido traduzidos, como, por exemplo, o livro *History of Brasil*, do inglês Robert Southey, publicado em três volumes (1810; 1817; 1819) e traduzido para o português em 1862. Gasparello (2004, p. 81) expõe outras informações que poderiam nos fornecer pistas para verticalizar essa pesquisa sobre o livro de História do Brasil, adotado oficialmente. Temos aqui um bom tema para aprofundar a pesquisa em História da Educação no Brasil!

A Lei de 1827 também nos oferece uma excelente oportunidade para investigar as questões ligadas à modernidade dos métodos pedagógicos. É fundamental compreender a importância da implantação do Ensino Mútuo ou Método Mútuo e do Método Lancastriano, bem como suas características e objetivos pedagógicos, no contexto do reconhecimento e da expansão do Estado Brasileiro, a partir de 1822, período reconhecido como o da Independência, da descolonização. E é esse o nosso objeto de estudo neste capítulo.

## **PRODUÇÃO DE MÉTODOS: UMA CARACTERÍSTICA DA MODERNIDADE**

Dentre os diversos pressupostos que caracterizaram a Modernidade, sobressaía-se, na instância educacional, o de produzir uma racionalidade que destacasse o processo, prevendo e controlando seus resultados. Ou seja, a preocupação com a construção de novos métodos de investigação e de conhecimento revelava-se como um componente essencial do projeto da Modernidade e do Iluminismo.

A defesa do conhecimento racional, da ciência experimental, em oposição ao saber filosófico e religioso, amparou inúmeros projetos durante todo o período

denominado Modernidade. A decisiva intervenção do projeto modernizador da racionalização requeria a presença forte do conhecimento científico, requeria que se tivesse método apropriado. Maquiavel (1469/1527), Francis Bacon (1561/1626) e Descartes (1596/1650) são apenas alguns nomes e exemplos que vêm à mente quando buscamos elementos para identificar grandes marcos na produção de métodos racionais.

A Modernidade se constitui e se caracteriza por diversos elementos, dispositivos e instrumentos. Todavia, entre eles o aspecto que maior proximidade tem com o tema deste capítulo é o caráter autoritário da elaboração de projetos ou métodos, os quais associam rigor disciplinar e criação de instituições para o controle e o direcionamento do comportamento das pessoas na busca do ideal dominante de civilidade.

No Brasil, entende-se, generalizadamente, que o século XIX foi o período em que se construiu a transição da forma de trabalho escravista para a forma livre e, muito posteriormente, a assalariada. No território nacional, isso significou um período de modernização da estrutura produtiva, de diversificação do trabalho e da estrutura política. Esse processo de modernização foi se instituindo aos poucos, sob a tutela da classe dirigente que tinha consciência do projeto social que queria desenvolver.

Na esfera cultural, a influência se deu a partir dos ideais positivistas e liberais, plasmados nas propostas de defesa da harmonia social, da uniformização do caráter nacional e, principalmente, na crença do potencial transformador da educação. Tomada como instrumento de poder e com capacidade para promover a transformação social, a educação foi considerada como fenômeno inovador durante todo o século XIX. Devemos ressaltar, porém, que a concepção de educação que se defendia estava relacionada à disciplinarização da mente e do corpo, ao desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar; não se relacionava, portanto, à independência intelectual.

Salientamos, por conseguinte, que o processo civilizatório engendrado no período de descolonização, deflagrado pelas elites ilustradas na busca pela uniformidade política e social, destinou às instâncias da religião, da polícia (exército) e da educação tarefas das mais importantes.

Nesse contexto, a Lei de 15 de outubro de 1827 institui como método oficial o Método do Ensino Mútuo e o uso de castigos sob o Método de Lancaster.

Reconhecemos, atualmente, que o Método do Ensino Mútuo ou Monitorial já nesse período não consistia uma novidade pedagógica. Reconhecemos também que seu uso vem de longa duração e que, em diferentes períodos históricos, já se praticava essa modalidade de ensino. É comum encontrarmos, nas considerações historiográficas, afirmações que judeus e gregos, na Antiguidade, já o utilizavam. Posteriormente, nomes como Comênius (1592/1670) e Jean Baptiste de La Salle (1651/1718) empregavam-no



ou o aconselhavam. O principal elemento que definia e caracterizava o Método Mútuo era o uso de monitores no ensino. Em sua *Didática Magna*, Comênius ensina como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos ao fazer uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem, que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou um grupo de 10 alunos. Em Comênius, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino, a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno e tinha a observação e o julgamento como base (NEVES, 2008).

Agora, em se tratando do Método de Lancaster, os elementos que compõem a sua história e o uso de monitores são bem diferentes. Sendo assim, vamos conhecer mais detalhadamente o Método Pedagógico de Lancaster, a fim de compreender porque as elites ilustradas brasileiras o escolheram para a instrução elementar do povo.

É fundamental registrar que:

- No interior das relações contraditórias, do emergente estado nacional, o processo “civilizatório” das elites buscou consolidar-se por meio das medidas educacionais, fundamentalmente pelas inovações dos princípios do Método Lancasteriano, o qual se pautava pela manutenção da ordem, da disciplina e da obediência para a população livre e pobre.

## O MÉTODO LANCASTERIANO

O quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jeremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*<sup>1</sup>, estabeleceu em 1798, sem financiamento público, em um subúrbio londrino, o Borough Road, uma escola para os filhos da classe trabalhadora.

A partir de 1803, Lancaster começou a divulgar suas ideias e os resultados de seu trabalho em diversas brochuras, sempre com o título *Improvements in Education* (Melhoramentos na Educação). Dois anos depois, em 1805, *Improvements*, já em terceira edição, aparece sob a forma de livro, com uma tiragem de 3.500 exemplares, cujo

---

1 O *Panóptico*, de 1791, foi um documento ou uma proposta de uma instituição carcerária com ideias e regras de funcionamento que se diferenciavam das que vigoravam naquele período. O princípio fundamental de tal projeto carcerário era o de possibilitar que apenas um único homem pudesse controlar e vigiar, ao mesmo tempo, muitas pessoas (NEVES, 2003, p. 108, 164).

destino não eram as livrarias do Reino Unido, mas as pessoas que tinham feito “assinaturas” ou tinham encomendado a obra, conhecidas como patrocinadores ou subscritores (LANCASTER, 1805, p. 209).

Com o apoio desse grupo, em 1080 Lancaster fundou a Royal Lancasterian Society; a partir dessa iniciativa, seu novo método adquiriu grande reputação e muita notoriedade. Aos poucos, essa sociedade não só passou a administrar as escolas, que em 1811 já contava com mais de 30 mil alunos distribuídos em 15 escolas (no território inglês), como também ampliou o raio de sua influência, investindo na área industrial, onde abriu uma oficina de impressão e uma fábrica de lousas (BOULTWOOD; CURTIS, [19-?], p. 8).

A partir de 1814, com a criação da Lancaterian British and Foreign School Society (Sociedade Lancasteriana de Escolas Britânicas e Estrangeiras), os intentos de Lancaster ganharam novo fôlego. Atribui-se a esse grupo a façanha de promover o método inglês de ensino para além dos limites da Inglaterra.

Sob a gerência dessa sociedade/empresa, Lancaster deixou a Inglaterra, em 1818, partindo para New York (EUA), onde, em 1838, veio a falecer. Tinha o objetivo de divulgar, ele mesmo, o seu método. Com igual objetivo permaneceu em Caracas de 1824 a 1827 (NARODOWSKI, 1999, p. 59).

Antes que a primeira década do século XIX findasse, o método de Lancaster expandiu-se para além dos domínios da Inglaterra e dos Estados Unidos, atingindo França, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Bulgária, Dinamarca e Suécia. Chegou também à Rússia, ao território africano (Serra Leoa, Senegal), à Índia, à Austrália, ao Canadá, ao México, ao Peru, e a alguns países da América do Sul, como a Argentina e o Brasil (LESAGE, 1999, p. 9).

Paralelamente a esse movimento, desde 1804 encontrava-se na Inglaterra, fugindo do Santo Ofício, Hipólito José da Costa (1744-1823), proveniente da Colônia do Sacramento, formado em Direito e Filosofia pela Universidade de Coimbra. Ao fundar o periódico/jornal *Correio Braziliense*, que circulou de 1808 a 1822, divulgava as “novidades” do mundo inglês. O periódico, apesar de proibido em território luso-brasileiro, era mais um meio utilizado pelas elites ilustradas para se atualizar sobre as ideias mais divulgadas na Europa.

Hipólito da Costa (1816) incentivou Portugal a reconhecer que algumas iniciativas inglesas da área da instrução pública deveriam e podiam ser “imitadas”. Para ele, os sistemas educacionais inventados na Inglaterra eram exemplos “dignos de imitar-se em Portugal, e no Brazil, aonde a necessidade da educação elementar he tão manifesta, que julgamos não carecer de demonstração” (HIPÓLITO, 1816, p. 461).

A exemplo de Hipólito da Costa e de outros ilustrados brasileiros, também andavam



pela Europa os Andradas: José Bonifácio, Antonio Carlos e Martim Francisco.

Enquanto José Bonifácio viveu na Europa, formulou um projeto civilizatório para o Brasil. Seu projeto era construir uma Monarquia Constitucional composta de um único império, em que Brasil e Portugal, embora separados territorial e politicamente, unir-se-iam em um único ideal de Nação, a portuguesa. Desejava tornar o Brasil outro Portugal.

Por meio dos escritos dos Andradas e de outros documentos podemos identificar os “caminhos” pelos quais o Método de Lancaster aportou no Brasil. Ressaltamos, entre eles, o Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no Brasil, de autoria do General Francisco de Borja Garção Stocker; o projeto de Eusébio Vanério; a Memória de Antonio Falcão de Frota, pedagogo português, e a Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo, de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, o irmão caçula de José Bonifácio.

Esses projetos são destacados porque, primeiro, a historiografia estudada lhes credita influências no Plano para Instrução Geral, do Cônego Januário, elaborado em 1826. Esse Plano, em seus Artigos 9º e 10º, definiu, em linhas gerais, as diretrizes da primeira lei de ensino geral do país, de 15 de outubro de 1827, já apresentada e comentada neste capítulo. Essa lei, por sua vez, confirmou a indicação oficial do Método do Ensino Mútuo ou Método de Lancaster. Segundo, porque também se lhes atribui uma campanha em prol do Método Lancasteriano.

No Brasil, como já afirmamos, a implantação do Método do Ensino Mútuo ou do Método Lancasteriano, entendidos pelos ilustrados da época como sinônimos, em caráter oficial fez-se por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, período que marca o início da descolonização, da instituição do Estado Nacional e da organização dos projetos que esse Estado se propôs a desenvolver (NEVES, 2003, p. 95).

Com a Independência, em 1822, gigantescas tarefas estavam por cumprir. Assim, a elite monarquista e ilustrada, para justificar seus esforços para propagar a instrução pública, por meio do Método Lancasteriano, pelas Províncias do Brasil, utilizava como argumento a necessidade de se evitar as revoltas sociais e preservar a unidade e a estrutura social nacional, configurando a Ordem e a Civilização. Isso foi feito, primeiramente, no interior das forças militares. Instituída a disciplina nesse segmento, seria possível vigiar e controlar as classes subalternas, inaugurando uma nova forma de disciplinarização, não só do corpo infantil como também de todo o corpo social.

Na interpretação do historiador Prado Júnior (1979, p. 284), para as elites dirigentes, a disciplinarização do povo era necessária, porque o país vivia um estado pré-anárquico permanente e a ordem pública era precária.

Esse historiador chama a atenção para um segmento social que foi se constituindo entre aqueles que foram ficando à margem da produção colonial, a qual era centralizada



nos senhores e nos escravos. Esse contingente, que cresceu muito, desestabilizando o sistema imperial, é denominado, por ele, “massa deslocada, indefinida, mal enquadrada na ordem social, e na realidade produto e vítima dela” (PRADO JÚNIOR, 1979, p. 285).

Para Prado Júnior (1979, p. 341, p. 360), a educação não era para escravos, cuja “única escola foi quase sempre o eito e a senzala”, mas para a população que desestabilizava todo o sistema social, político, econômico e cultural do período.

Para que possamos estabelecer relações mais inteligíveis entre a educação e a sociedade ou entre um método pedagógico e sua relação com o social, evidenciaremos a pertinência pedagógica e disciplinar do Método Lancasteriano para o projeto “civilizatório” deflagrado pelas elites dirigentes do recém-fundado Estado Nacional. Apresentaremos algumas características mais pormenorizadas dos procedimentos metodológicos previstos nessa forma de ensino.

## **CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO PEDAGÓGICO DE LANCASTER**

Antes de iniciar a apresentação das características metodológicas, consideramos relevante alertar o aluno para que não estranhe o vocabulário que irá encontrar. Não podemos nos esquecer de que estamos utilizando fontes originais, escritas pelo próprio Lancaster, em 1805, e traduzidas por um profissional contemporâneo.

### **• A estrutura física da escola lancasteriana**

A escola, como elemento cultural, estava sujeita às leis históricas do início do século XIX. Suas prioridades iniciais eram: a higiene dos ambientes escolares, a luminosidade, a ventilação e a calefação, em detrimento do conforto ou da estética, que foram as prioridades dos projetos pedagógicos para o século XX.

A concepção de educação ou de instrução de Lancaster exigia uma única sala, um lugar especial, específico para se desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita, das contas e também da obediência. Por isso, em seu plano, o espaço da aula era uma sala quadrada, longa e bem ventilada, com uma plataforma elevada, como uma escrivaninha para o mestre “ver todos em um só golpe de vista”; o chão inclinado para frente para não impedir a visão de ninguém; as escrivaninhas deveriam estar dispostas espaçosamente entre si, de forma que pudesse atender, ao mesmo tempo, até 304 alunos (LANCASTER, 1823, p. 11-12).

### **• A organização do tempo escolar e a distribuição das atividades pedagógicas**

O dia letivo costumava ser de aproximadamente 5 horas, divididas entre o período da manhã e da tarde. O dia-a-dia escolar iniciava e terminava com a prática da doutrina



cristã, não diferindo das demais escolas; não se exigia mais do que o conteúdo doutrinário e o ensino das orações.

Após as orações, decorria a aula de leitura, depois a de aritmética, e retornava-se para as turmas de leitura, sempre de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos. Para Lancaster (1805), a mudança de classes, apesar de envolver mais da metade da sala, era feita sem agitação ou confusão, em menos de 5 (cinco) minutos.

O rodízio das atividades diárias exigia atenção constante de todos os que estavam atuando sob as normas lancasterianas. De acordo com a dinâmica imposta pelo Método, nos momentos das mudanças de uma atividade para outra, por menor que fosse a ação, esta era precedida por comandos.

O controle da presença dos alunos era feito por meio da chamada. Lancaster (1805, p. 111), por considerar o tradicional sistema “trabalhoso e cheio de inconvenientes”, elaborou uma nova forma de fazer isso. Como o número dos ausentes era proporcionalmente menor que o dos frequentes, em lugar de registrar os presentes, decidiu registrar os faltosos.

#### • Os agentes da ação educativa lancasteriana: mestre e monitor

Ser mestre, para Lancaster (1805, p. 29), era ser venerado e idolatrado, de forma a exercer profunda influência sobre os alunos.

Sua principal função vinha da autoridade de seu cargo, que era a de ser o agente “pensante” do método e não o seu obreiro. Ao mestre cabia a responsabilidade pelo provimento de todos os recursos necessários ao desempenho das atividades. Todas as avaliações, desde a inicial, para conhecer o estágio de conhecimentos de leitura, escrita, numeração e conhecimentos religiosos, passando pelas avaliações seriais, até a da última série, eram realizadas pelo mestre. Não obstante, sua principal responsabilidade residia em escolher, ensinar e vigiar os monitores ou decuriões em suas atividades.

Lancaster (1805) considerava que o mestre estava para o plano como a cabeça está para o corpo; quem serve ao corpo executando as ações são as mãos. Aí residia a importância do monitor: na ação, tanto para o trabalho do mestre quanto para o método em geral.

Os monitores eram os responsáveis pela organização minuciosa do método. Deles dependia a organização geral da escola, da limpeza ao aprimoramento de cada aluno e, fundamentalmente, a manutenção da ordem (LANCASTER, 1805).

A nomeação dos monitores seguia alguns preceitos. Eles deviam saber fazer a lição que ensinariam. Lancaster (1823, p. 71) preferia nomear monitores que estavam sempre em uma classe mais adiantada, por exemplo: “a segunda classe dará decuriões para a primeira, a terceira dará decuriões para a segunda”. Assim, sucessivamente, esse

procedimento acontecia até a quinta série; a partir da sexta os monitores poderiam ser da mesma classe. Os monitores deviam saber como ensinar e conhecer os procedimentos didáticos do método.

Exigia-se que eles não vacilassem na atenção para com os discípulos, que estivessem atentos a tudo e a todos. A atenção ao seu posto de vigilante era cobrada, visto que disso dependia a organização da escola. De modo algum a performance dos monitores podia ser negligente (LANCASTER, 1823, p. 61). O principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si.

Além dos monitores de cada classe ou de ensino, havia diversos outros: o monitor da palavra; o monitor de esquadrejamento (responsável pelos cartazes de ensino); o monitor de assiduidade ou dos faltosos; os monitores inspetores (responsáveis pelo desenvolvimento das turmas); o monitor geral; o monitor de lousas e os monitores diários.

As tarefas dos monitores eram inspecionadas pelo mestre, que os avaliava constantemente, não só em seus saberes como também em sua conduta. Eles podiam ser premiados com a insígnia de monitor recomendado.

Para que o andamento do ensino e do aprendizado não fosse interrompido por indisciplina dos discípulos, Lancaster os transformava em monitores. Como ele mesmo pontuava, “[...] eu não encontrei maneira melhor para curar um ‘espertinho’ do que transformá-lo em monitor. Nunca vi alguém se sair tão bem ou melhor que ele” (LANCASTER, 1805, p. 31). Isso porque os rapazes que apresentavam temperamento mais ativo, que transgrediam mais frequentemente a ordem eram os meninos mais espertos e astutos, ou seja, a melhor forma de impedir que o mau comportamento avançasse, ou a melhor maneira de corrigi-lo era transformar os alunos em monitores. Portanto, devemos levar em conta que a classe de monitores era composta de meninos que, em primeira mão, eram os transgressores da ordem escolar.

Essas considerações sobre o monitor lancasteriano revelam o quão diferente eles eram e como eram sofisticadas suas funções em relação ao monitor do Ensino Mútuo idealizado, por exemplo, por Comênio e por La Salle.

#### • Sobre o ensino da leitura e da escrita

Lancaster (1805) concebia que, na escola, saber ler era o que distinguiu as crianças entre si; com base nesse domínio é que outros objetivos (educacionais e sociais) eram definidos.

O ensino da leitura era feito na primeira classe, chamada de classe do ABC, composta de crianças que ainda não conheciam o alfabeto. Não havia limite de idade nem



de número de alunos; por isso é que se instituía, para cada 10 ou 20 meninos, um monitor responsável.

Eram dois os recursos utilizados para o ensino e aprendizado do alfabeto: a caixa de areia e o alfabeto em cartões suspensos.

Para o aprendizado do alfabeto utilizando a areia era necessária: uma escrivaninha composta de um banco para as crianças sentarem, à frente do qual era colocado um outro (A), aproximadamente 30 cm mais alto, e dividido em duas partes, uma que servia de apoio para os braços das crianças (B) e outra cercada por bordas ou sarrafos (C), para impedir que a areia escorresse, como podemos ver no desenho a seguir:

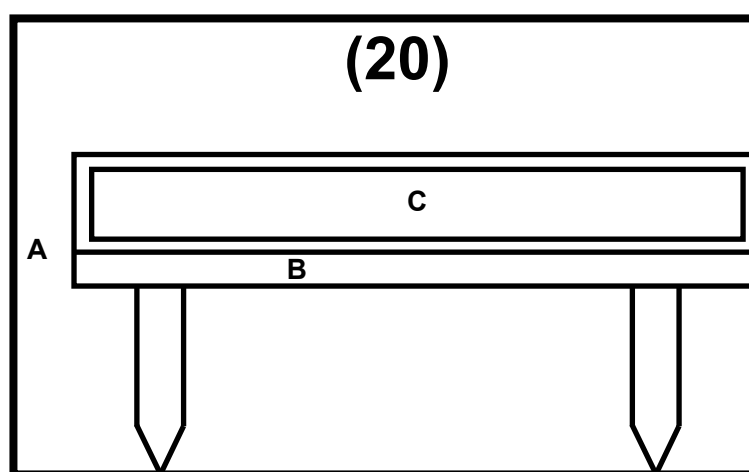


Figura 1: A gravura do banco de areia para o ensino da escrita

Fonte: Gravura modificada da tradução do livro de Lancaster (1823, p. 20).

O espaço interno C, o que foi cercado por sarrafos, era onde se colocava a areia, branca e seca, para que produzisse contraste quando as letras fossem traçadas.

O procedimento para o ensino do alfabeto por meio da caixa de areia obedecia à sequência: o monitor dava a ordem de preparar, os alunos levantavam o dedo indicador, o monitor comunicava a letra A, escrevia na areia e dizia: façam. A operação de repetição das letras não devia exceder quatro vezes.

O ensino das letras do alfabeto obedecia a uma regra, que era dada pela similitude das formas gráficas. As formas eram ordenadas em três grupos diferentes. O primeiro reunia aquelas formadas por linhas, exemplo: I, H, T, L, E, F; o segundo, as que possuíam ângulos, como A, V, M, N, Z, R, Y, X; e terceiro, as que apresentavam círculos ou curvas, como, O, U, C, J, G, D, P, B, R, Q e S. As dificuldades de aprendizagem se apresentavam no ensino das letras em que a forma era semelhante, como P e Q; B e D. No entanto, para Lancaster (1805), isso era superado quando as letras eram ensinadas simultaneamente. A simultaneidade do ensino da leitura e da escrita requeria

um tempo único no trabalho pedagógico. Essa característica distinguia-o dos outros métodos, posto que a leitura e a escrita eram consideradas atividades distintas e por isso requeriam tempos distintos.

O procedimento do ensino e da aprendizagem do alfabeto por meio da utilização da areia revela alguns detalhes do grau de organização do método. Um deles era a obrigatoriedade que o monitor tinha de saber em que estágio de aprendizagem estava cada aluno. É oportuno lembrar que uma das regras fundamentais era a de se colocar, ao lado de cada garoto que sabia menos, um que já dominava melhor os conhecimentos específicos de cada classe, de modo que o primeiro pudesse aprender observando, copiando o companheiro ao seu lado. Para Lancaster (1805, p. 44), “este método de cópia, de um para o outro, é um grande passo em direção ao aprendizado”.

Outro procedimento se fazia ao término da escrita de cada letra. Enquanto a areia era alisada pelo monitor com o auxílio de um ferro plano<sup>2</sup>, os meninos esperavam, preenchendo a ociosidade do momento com a leitura do alfabeto que estava pregado, nas costas do aluno da frente, sob a forma de cartaz (LANCASTER, 1805).

Uma segunda forma de ensinar a leitura do alfabeto, mas que também funcionava como uma primeira avaliação, era a que se fazia com a utilização de cartões de letras suspensos nas paredes da sala.

#### • Sobre o ensino da aritmética

Para entrar na primeira classe de aritmética, era necessário que o aluno já tivesse adquirido o domínio da escrita dos números de 1 (um) até 9 (nove). Aqueles que ainda não haviam adquirido essa habilidade ficavam em um local da escola destinado a esse aprendizado, sob a supervisão de um monitor designado para essa tarefa.

Cada aluno recebia uma lousa para acompanhar a leitura do monitor, que o fazia com base em uma tabela confeccionada pelo mestre. Sempre se iniciava com somas pequenas, evoluindo para as maiores. Ao trabalhar com a adição, os monitores já iam apresentando a subtração; da mesma forma faziam com a multiplicação e a divisão.

Para cada classe da aritmética, o mestre entregava ao monitor um livro que continha a descrição detalhada das operações, de como elas deveriam ser feitas, e o resultado que se devia obter. O procedimento para o ensino da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão era idêntico.

O monitor repetia, em bom tom, um determinado valor, esperava que escrevessem e verificava os acertos. Em seguida ditava outro valor, e assim procedia até que todos os

---

2 Semelhante a um ferro de passar, que não encontra resistência na areia seca.

alunos tivessem a conta terminada na lousa. As operações eram feitas uma a uma. Ao terminar a conta, o monitor mais uma vez verificava a tarefa realizada pelos discípulos. Frequentemente o mestre participava dessa avaliação (LANCASTER, 1805).

Para que houvesse aprendizado, era necessário que as primeiras tabuadas ou combinações das primeiras quatro regras ficassem decoradas na memória. Como todo o processo, isso era feito com base em operações bastante simples, e cada aluno precisava repetir a operação apenas duas vezes para memorizá-la. Para o autor em tela, “[...] as repetições acontecem gradualmente até que a prática assegura a aprendizagem e cada rapaz vai evoluindo individualmente para outras classes e operações mais difíceis” (LANCASTER, 1805, p. 72).

O ensino das quatro operações básicas da aritmética podia ser feito por qualquer rapaz que já soubesse ler e numerar, com o auxílio do livro-guia das contas. Lancaster (1805, p. 84) reafirmava que, de acordo com o seu princípio: “[...] qualquer pessoa que saiba ler pode ensinar, mesmo que não conheça o assunto. E pelo fato de estar ensinando imperceptivelmente estará adquirindo conhecimento que não possui, quando começa ensinar pela leitura”.

Para adquirir o domínio da leitura, escrita e da escrita da numeração, Lancaster (1805) postulava que seis meses eram suficientes.

#### • **Materiais pedagógicos lancasterianos**

Lancaster previa em sua relação os seguintes materiais pedagógicos:

alfabeto e livro de soletrar; series de lições de lêr; o novo systema acima de arithmetica; deveres para com os decuriões; methodo de ensinar em ordens; numeros de precedencia para os circulos; números de revistas; bilhetes dos decuriões; bilhetes de accusação e de vergonha; títulos das classes para se porem na frente de cada classe; ordens e mandados; insígnias de vergonha; bilhetes recommendatorios; lousas já regradas para uso da aula (LANCASTER, 1823, p. 79).

Da relação de materiais, a lousa e a escrivaninha se destacavam.

#### • **Processo de avaliação lancasteriano**

Os procedimentos de avaliação estavam assentados, segundo o ideal do método, na formação de um indivíduo competitivo. A competição era incentivada com recompensas aos alunos, que assimilavam os ditames da instituição.

Sob a noção de economia de tempo, podia-se ensinar ao mesmo tempo a 60 (sessenta) ou a 100 (cem) alunos. Em face dessa “verdade metodológica”, a condução do exercício do ensino se dava de maneira coletiva, e nunca individual.

Lancaster (1805, p. 51) era contra qualquer atividade que fosse administrada de forma individual, não só porque havia perda de tempo, mas também porque assim não havia competição. Repetidas vezes, ele afirmava: “[...] eu não aprovo a leitura solitária um a um por não haver espírito de competição na tarefa”.

Tal como no Panóptico de Bentham, os princípios da economia do tempo, da competição, da novidade e da ação deram a tônica à escola lancasteriana, que foi organizada em classes compostas de rapazes classificados conforme a equivalência de suas capacidades e não de acordo com o critério da idade. Esse procedimento não só facilitava o ensino como também exigia que os alunos se sobressaíssem para serem promovidos à classe seguinte.

Dessa forma, a disposição classificatória das classes do Método Lancasteriano, como um dispositivo do poder disciplinar, já servia como instrumento de recompensa ou de punição.

Diferentemente do sistema tradicional, Lancaster instituiu um sistema em que os alunos se avaliavam mútua e continuamente, quando estavam realizando as tarefas de leitura, escrita ou aritmética, sob o sistema de rotação. Esse sistema instituiu a transitoriedade do mérito.

O sistema de avaliação era coerente com o objetivo de cada classe. Previa que, aprendendo o que estava programado, o discípulo não aprendia mais nada, e, por isso Lancaster (1805, p. 88) assinalava que devia “ser retirado da classe, sendo promovido tão logo tenha aprendido o programa ali ministrado”.

O momento oficial da avaliação era quando o mestre chamava seis meninos de cada vez, por classe, de acordo com a lista nominal de cada sala, e verificava se eles dominavam o saber de sua série. Fazia isso um a um, sem interrupção, “e centenas de rapazes são avaliados em alguns dias” (LANCASTER, 1805, p. 88).

#### • Premiações lancasterianas

A premiação dos alunos era constante e sempre acontecia como recompensa pela dedicação aos estudos. Lancaster (1805, p. 88) pontuava que “não era raro a distribuição de 100 a 200 prêmios a cada vez. Estas ocasiões são um acontecimento na escola, demonstrando a alegria dos alunos. É comum ver os rapazes fazendo uma passeata ao redor da escola comemorando e exibindo seus prêmios”.

Como para Lancaster qualquer atividade ou atitude meritória deveria ser recompensada, os prêmios eram compostos de diferentes tipos e naturezas. Podiam ser



distribuídas recompensas que tinham caráter transitório, como as etiquetas de couro com inscrições Mérito, Mérito em Leitura, Mérito em Soletrar e Mérito em Escrita.

As medalhas de prata destinavam-se aos que tinham se destacado nos estudos ou ajudado os colegas a livrar-se dos maus hábitos (LANCASTER, 1805, p. 95). Essas medalhas eram devolvidas ao monitor antes de os alunos saírem da aula.

Não só de prêmios transitórios viviam os discípulos de Lancaster; também disputavam outros prêmios mais concretos, como as figuras coladas em cartolina e carregadas no peito. Essas eram as que mais agradavam os discípulos menores. As figuras poderiam ser: “um carrinho, bola ou cordel, qualquer coisa irá contentá-lo, até que se gaste. Mas ele sempre poderá colecionar uma infinidade de figuras, e ter mais instrução, bem como o prazer de ganhar prêmios novos” (LANCASTER, 1805, p. 91).

Como estímulo, havia ainda as cartas informativas aos pais, para que eles continuassem mandando os filhos para a escola.

Entretanto, a maior recompensa era aquela que permitia à turma ocupar o lugar de destaque na escola. Esse prêmio era conquistado quando uma classe superava a outra na disputa da escrita na lousa ou com pena. O procedimento dessa disputa era diferente das outras competições realizadas no cotidiano da escola e do ensino. Diferente porque comparava o desempenho entre as classes, que deviam ser distintas entre si. Um juiz decidia qual classe tinha conseguido superar a outra. Em seguida os alunos eram examinados de dois a dois, uma vez que também se encontravam em estágios diferenciados de aprendizagem. O vencedor seria, sem dúvida, o que melhor conseguisse realizar a tarefa proposta. O estágio de diferenciação da aprendizagem não influía ou não devia influir em seu espírito de competição. Apesar de o objeto de avaliação ser o domínio da escrita, o que se mobilizava nos alunos era a capacidade de sua força emocional para enfrentar o embate.

Todavia, a disputa não feria o princípio norteador do método: a economia de tempo. Geralmente, em menos de 10 minutos a disputa terminava.

#### • Os castigos lancasterianos

Consideramos importante lembrar que a Lei de 1827 recomendava a utilização desses castigos em substituição à palmatória.

No plano pedagógico de Lancaster, a memorização, e não a fluência verbal, era a maior habilidade exigida e a ser desenvolvida. Isso significava que a primeira atitude indisciplinar cometida pelo discípulo lancasteriano era a conversa. Não se admitia que se pudesse falar e aprender ao mesmo tempo. Em virtude disso, o aluno falante havia de ser punido com severidade.

Lancaster (1805) previa vários modos e instrumentos de castigo, caracterizados



como morais, que eram utilizados conforme as outras faltas dos discípulos, como a ausência à aula, a desobediência (aos monitores ou aos pais) e a falta de limpeza.

Em Lancaster (1805), os castigos aparecem sob duas formas: aqueles que constrangiam fisicamente, não por machucar, mas pelo fato de pregar no corpo a marca da punição, e os que constrangiam moralmente. Os de constrangimento físico apresentavam as seguintes características:

[...] o decuriaõ porá hum pedaço de páo á roda do pescoço, que lhe servirá como huma gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. Este páo pesará desde 4 a 6 arrateis<sup>3</sup> pouco mais ou menos [...] quando o castigo do páo ao pescoço he inutil, se amarráo as pernas dos offenders juntas com cadêas de páo, huma ou mais conforme a ofensa [...] quando tiver a cadêa não poderá andar senão muito devagar [...] algumas vezes por hum pedaço de páo amarrado ao redor do pescoço: e assim presos caminharáo para trás, sendo obrigados a dar atenção ás suas passadas para que não tropecem e caiaõ; o que faria com que o jugo magoasse seus pescoços (LANCASTER, 1823, p. 59).

Outro castigo que incidia no corpo físico dos alunos era o de prendê-los depois da aula “[...] amarrando-os ás escrivaninhas” (LANCASTER, 1823, p. 62).

Dentre os que adquiriam a característica moral, encontram-se:

[...] se põe os meninos dentro de hum sacco ou cesta, suspensos no tecto da sala, á vista de todos os outros, que frequentemente se estão rindo dos passaros na gaiola [...] se veste com tiras de pergaminho, tendo escrito a sua offensa, e hum barrete na cabeça. Desse modo passeará ao redor da sala, precedendo-o dous meninos proclamando sua offensa [...] quando hum menino vem para a aula com a cara ou mão sujas, [...] chama-se huma menina para lhe lavar a cara á vista de toda a aula. Isto usualmente faz muito divertimento, especialmente quando ella lhe dá algumas bofetadas meigas de correcção com sua mão. Hum castigo desta qualidade faz com que os meninos tenhaõ as caras lavadas por dous aãos (LANCASTER, 1823, p. 60-61).

Para os discípulos preguiçosos, valiam os seguintes castigos: “[...] vesti-lo com a casaca dos tolos [...] pendure-se esta casaca na aula o mais alto possível com o nome do culpado ou ainda [...] põe-se-lhe hum travesseiro sobre a escrivaninha para elle encostar a cabeça como se estivesse a dormir (LANCASTER, 1823, p. 64)”.

Quando o discípulo estivesse vagueando, podia-se colocá-lo em um galinheiro (LANCASTER, 1823).

Lancaster (1823, p. 63) também instituiu os “escritos de vergonhas”, que consistiam em se pregar nas roupas dos alunos dizeres como: “[...] bulha, preguiça, mamando nos dedos, mordendo os dedos, bonitas mechas, cantar ao lêr”. O intelecto, a alma, muito mais do que o físico, eram alvos da punição disciplinar.

---

<sup>3</sup> Antiga unidade de medida de peso, equivalente a 450 g ou 16 onças.

Para Lancaster (1805), até nos castigos era necessário manter o espírito da novidade. A variação era necessária, porque a repetição da punição, ao se tornar familiar, acabava perdendo sua eficiência: o aluno se acostumava a ela.

Com a descrição dos castigos, podemos notar que a sua utilização não costumava se dar porque o discípulo não tinha aprendido a lição, mas por indisciplina.

No Brasil, sabemos que a Lei de 1827 inaugurou, no campo da legislação educacional, a prática da determinação de métodos para a instrução elementar, por iniciativa governamental, com a recomendação do Ensino Mútuo e ou Método de Lancaster para difundir a educação de primeiras letras, recomendando, pontualmente, que os castigos seguissem esse mesmo modelo.

Entretanto, na Província de São Paulo, em 18 de março de 1836, foi promulgada a Lei nº 54, na qual se previa que “os professores de primeiras letras poderão castigar moderadamente os seus discípulos, quando as penas moraes forem inefficazes”. Essa Lei nº 54, de 1836, reconfigurou a trajetória do Método Lancasteriano na Província Paulista, visto que permitiu aos professores castigarem moderadamente os alunos quando os castigos morais fossem ineficientes; em outras palavras, tem-se, então, o retorno da palmatória. Parece-nos que ainda não se compreendia a escola sem o castigo corporal.

Terminando a exposição das características metodológicas de Lancaster, avançamos em nossas considerações, reconhecendo que a oficialização de um método de instrução elementar para todas as províncias se articulava com o interesse estatal de expandir seu poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de expansão e de centralização do poder estatal monárquico, por meio de um novo método pedagógico, acabava por desafiar uma ordem estabelecida, que tinha na defesa dos Métodos Pedagógicos Individuais sua expressão. Contra a prática do método individual, proveniente das relações coloniais, inseriu-se o poder do Estado, com a imposição metodológica educacional. Por meio da imposição legal do Método, o poder do Estado expandia-se, porque exigia professores mais próximos do poder central, mais vigiados, como agentes estatais.

É interessante ressaltar que as considerações acerca dos métodos pedagógicos da modernidade brasileira têm como premissa o entendimento de que os métodos pedagógicos são comprometidos com determinadas concepções sobre o homem e com a forma como se realiza a cognição humana.

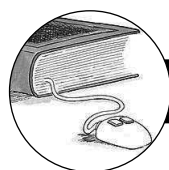
Observamos que, na instância educacional, a busca pela uniformidade se fez por meio de diferentes iniciativas. Neste capítulo, focalizamos uma das que revelam e identificam o quanto as elites ilustradas do século XIX se impuseram como tarefa a

desafiante empreitada de promover a escolarização da população brasileira e de criar uma maquinaria escolar. O início dessa empreitada se fez sob os pressupostos do Método de Lancaster e de sua proposta disciplinar de instrução.

Finalizamos estas considerações salientando que nosso objetivo foi o de identificar que a classe dirigente tinha consciência do projeto social que queria desenvolver, uma vez que a consolidação do Estado Monárquico, no Brasil, se fez sob os pressupostos uniformizadores da Modernidade. Desta maneira, reiteramos que a concepção de educação que as classes ilustradas defendiam para as classes subalternas estava relacionada à disciplinarização da mente e do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual.

De fato, na História da Educação ou da Pedagogia, o Método Lancasteriano acabou por promover alterações significativas na didática do século XIX, visto que desafiou os princípios e as práticas pedagógicas constituídos pelos métodos individual e simultâneo, hegemônicos até então.

Gostaríamos, ainda, que o aluno percebesse que disciplinarização das estratégias do ensino, da leitura, da escrita e das contas, das premiações e dos castigos lancasterianos estava intimamente relacionada ao ensino da obediência disciplinar, física e mental. Nesse contexto, a educação é vista como instrumento de poder e de saber. A transformação social que se pretendeu foi a de suprimir hábitos, costumes, crenças das classes subalternas e substituí-los por outros valores culturais próprios da sociedade moderna (civilizada, em outras palavras), e de constranger e submeter aos interesses burgueses a população que ainda não estava integrada aos seus ditames.



## Referências

BOULTWOODM, M. E. A.; CURTIS, M. A. **An introctory history of english education since 1800**. Londres: University Tutorial Press, [19-?].

BRASIL. Leis, decretos. **Collecção das leis do Brasil de 1808 a 1853**. Ouro Preto, Tipografia de Silva e Nacional, 1833-1841. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1838-1910. 45 v.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

HIPÓLITO da Costa. **Correio Braziliense**, Londres, p. 348, abr./set. 1816.



LANCASTER, J. **Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community containing, among other important particulars.** 3rd ed. London: Gracechurch-street, 1805.

LANCASTER, José. **Sistema britânico de educação.** Tradução de Guilherme Skinner. Porto: Tip. da Viúva de Alvarez & Filips, 1823.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.** Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p. 9-24.

LOPES, Eliane M.; GALVÃO, Ana Maria O. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANCHESTER, Alan, K. **Preeminência inglesa no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1973.

MEMÓRIA de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 464-482, 1945.

NARODOWSKI, Mariano. El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano em Iberoamérica en el temprano siglo XIX. In: BASTOS, M. H.C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.** Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p. 45-72.

NEVES, Fátima Maria. O Ensino mútuo e o método de Lancaster na Lei de 1827. In: MACHADO, M. C. G.; OLIVEIRA, T. (Org.). **Educação na História.** São Luís, MA: Editora da UEMA, 2008. p. 97-118.

\_\_\_\_\_. **O Método Lancasteriano e projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo – 1808 – 1889).** 2003. 293f. Tese (Doutorado em História)-Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

PROJECTO sobre o estabelecimento e organização da instrução pública no Brazil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). **História da Educação**, Pelotas, n. 4, p. 151-205, set. 1998.

VANÉRIO, Eusébio. **Manual do Systema da Sociedade da Escola Britanica & Estrangeira de Londres**: para ensinar lêr, escrever, arithmetica e trabalhos d'agula nas Escolas Elementares segundo o Methodo do Ensino Mutuo inventado por Mr. Lancaster. [S.l.: s.n.], 1819.



### Proposta de Atividade

- 1) Após a leitura do texto, procure explicar por que as elites ilustradas brasileiras optaram pela implantação do Método de Lancaster para instruir a população subalterna.
- 2) Em sua opinião, qual é a relevância, no processo de construção do Estado Nacional brasileiro, dos castigos lancasterianos?



### Anotações

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

O método pedagógico de Lancaster e a instituição do estado nacional brasileiro





# 5

## As bases da construção do sistema educacional durante o Segundo Reinado (1850-1889)

Analete Regina Schelbauer

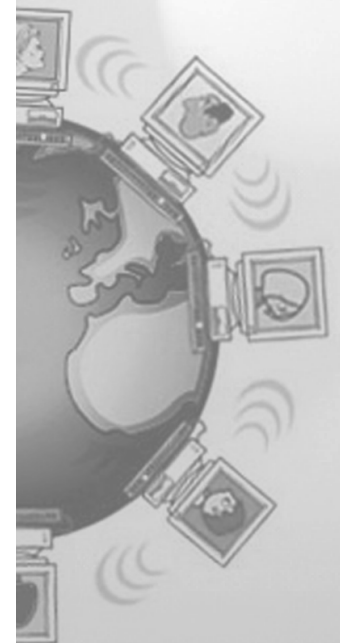
O século XIX ficou conhecido, dentre outras denominações, como o Século da Instrução Popular, não pelo fato de se ter inventado as escolas primárias, mas por ter sido aquele em que se “[...] sistematizou e generalizou o ensino inicial, sem dependência forçada do culto, encarando como verdadeira questão de Estado o problema de difundir entre o povo as primeiras letras” (LEVASSEUR, 1918 apud BRASIL, 1918b).

É importante esclarecer que esse movimento universal em favor da instrução popular desencadeado pelos países europeus e pelos Estados Unidos, com desdobramentos nas novas repúblicas da América Latina, resultou na intervenção do Estado na criação da escola primária de ensino obrigatório, laico e gratuito para todas as classes e na organização dos Sistemas Nacionais de Ensino em diversos países. É sobre essa questão que nos deteremos neste capítulo, com o objetivo de refletir sobre os propósitos da universalização do ensino inicial para as classes populares como uma função do Estado no Brasil, em fins do século XIX e início do XX.

### O DEBATE SOBRE A CRIAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE ENSINO NO BRASIL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

A intenção em oferecer o ensino inicial à população brasileira e a ideia de organizar um Sistema Nacional de Ensino manifestou-se já na primeira metade do século XIX. Um exemplo disso é a Lei de 15 de outubro de 1827, citada por Neves (2005) no capítulo 4 deste livro. Essa Lei traz os antecedentes da difusão da instrução pública relativa ao ensino elementar, uma vez que mandava criar escolas elementares, em número suficiente, em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império (ALMEIDA, 1989).

De acordo com Saviani (2007), se essa Lei tivesse viabilizado, de fato, a instalação



dessas escolas, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública no Brasil. Mas isso não aconteceu, e em 1834 foi aprovado o Ato Adicional à Lei que desobrigava o Governo Central de cuidar das escolas primárias e secundárias e transferia essa responsabilidade para as províncias.

Todavia, esse fato associado ao cenário das transformações políticas, econômicas e sociais em curso no Brasil, representadas pelo movimento abolicionista e republicano que visavam à implantação do trabalho livre e do novo regime político, garantiram que a educação ocupasse um lugar central nessas lutas em favor da modernização da nação.

O foco desse debate era: educar para a cidadania, educar para formar uma unidade nacional, educar para modernizar a nação. Essas são algumas das bandeiras levantadas por nossos “intelectuais ilustrados” (BARROS, 1959), os quais, nas diversas instâncias em que atuaram, envolveram-se na campanha em prol da difusão da escola de ensino elementar para todos. Assim o discurso a favor da difusão da escola primária como função do Estado foi tomando força e ganhando adeptos dentro e fora do parlamento brasileiro, em projetos de reforma, decretos, regulamentos, relatórios, discursos e escritos diversos.

Apesar de essa polêmica ter se intensificado nas primeiras décadas da República, já em meados da década de 1850 ela figurava nos debates em torno da precariedade da instrução elementar e do desinteresse do Governo Geral na unificação de um sistema de ensino. Foi, portanto, objeto de inúmeros projetos e relatórios apresentados no parlamento do Império. É relevante salientar que, em decorrência da aprovação do Ato Adicional, em 1834, a instrução primária e secundária ficou a cargo das províncias, incumbindo-se o Governo Central apenas do Ensino Superior.

Dessa ótica, em 1854, no Regulamento decorrente da Reforma Couto Ferraz, no qual constava um artigo sobre a obrigatoriedade de ensino, já se podia vislumbrar a ideia de sistema começando a ser delineada. Embora o Regulamento vigorasse apenas na capital do Império, cabia ao Inspetor Geral da Instrução Pública a tarefa de “[...] coordenar, de cotejar os quadros e de fazer sobre isso um relatório detalhado dos processos realizados em cada província, comparando-o com o município da capital” (ALMEIDA, 1889 apud SAVIANI, 2004, p. 253). Mediante essa citação, observamos que a capital do Império deveria servir de modelo às demais províncias, delineando-se nessa proposta, conforme Saviani (2004), o esboço de um sistema nacional de ensino.

Outra iniciativa sob a mesma visão é apresentada por Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, Diretor Geral dos Estudos da Província da Bahia. Em relatório apresentado no ano de 1856, ele considerava que “[...] só um sistema geral de Instrução Pública, sabiamente formulado e estabelecido, poderá, permita-me a expressão, nacionalizar a Nação Brasileira” (ALVES, 1942 apud SAVIANI, 2004, p. 253).



Essas iniciativas vão ganhando expressão com as mudanças que estavam ocorrendo nas relações de trabalho e na reestruturação do Estado, diante dos problemas que assolavam o país e da crítica às instituições monárquicas. Nesse contexto, a educação foi alçada como elemento crucial na organização do projeto modernizador da sociedade brasileira. Para tanto, vislumbrou-se a necessidade de o Estado intervir na organização de um Sistema Nacional de Ensino para o Brasil, intensificando-se a corrente em prol dessa ideia nas décadas finais do Império, como evidenciam os relatos a seguir (SCHELBUAER, 1998).

Libertato Barroso (1867, p. 1-2), em Relatório apresentado sobre o estado da instrução pública no país, em 1867, discorria acerca do caos do ensino público e considerava inadmissível que semelhante matéria fosse completamente abandonada pelo Governo Central à ação e aos cuidados das províncias. Estas, diante do dispositivo do Ato Adicional, limitavam a ação do Estado para o desenvolvimento do que ele julgava “[...] um elemento de progresso social”.

Tavares Bastos, no livro *A Província*, publicado em 1870, também advogava a favor da intervenção do Estado na propagação da instrução popular. Ele ressaltava que, mesmo contrário a qualquer ideia de centralização, considerava esse ramo da instrução um dos interesses fundamentais dos povos modernos, para o qual o Estado não poderia deixar de intervir.

Em 1874, o ministro João Alfredo, com o Projeto de Reforma da Instrução Primária e Secundária no Município Neutro, levantou a discussão no parlamento do Império. Durante a apresentação, destacou que, diferentemente do que ocorria em outros países onde havia um ministério especial destinado aos assuntos da instrução, o ensino popular no Brasil encontrava-se disseminado por todas as províncias com uma diversidade de leis incalculáveis, afastando a possibilidade de se decretar um sistema geral e uniforme para todo o Império face às atribuições do Ato Adicional (MOACYR, 1937).

Em 1879, por meio do Decreto n. 7247 de 19 de abril, foi instituída a Reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império, pelo ministro Leôncio de Carvalho<sup>1</sup>. Essa reforma não cumpriu o papel de generalizar a instrução primária pela nação, respondendo aos anseios da uniformização do ensino, a exemplo do que vinha ocorrendo universalmente. No entanto, ao discuti-la em 1882, a Câmara recebeu, com os pareceres de Rui Barbosa, a primeira proposta para uma organização geral do ensino.

---

1 Ver: BRASIL. Decreto n. 7247, de 19/04/1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Atos do Poder Executivo. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.



Os pareceres relativos à “Reforma do Ensino Primário e Secundário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”<sup>2</sup>, apresentados por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em 1882, constituíram o primeiro documento a propor a criação de um órgão de coordenação e difusão do ensino, objetivando a formação de um sistema de educação e abrangendo a organização do ensino dos jardins de infância até o ensino superior (SCHELBAUER, 1998). Rui Barbosa tomou como exemplo as nações por ele consideradas como as mais liberais e individualistas, mas que, porém, reconhecia, “[...] cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até as faculdades” (BARBOSA, 1947, p. 85-86).

No mesmo ano dos pareceres, o deputado maranhense Almeida de Oliveira apresentou ao Parlamento do Império um Projeto de Reforma enfatizando não ser lícito ao governo cruzar os braços diante de uma precária difusão da instrução elementar nas províncias, uma vez que o princípio descentralizador do Ato Adicional não poderia lhe embargar o passo nessa direção (OLIVEIRA apud AZEVEDO, 1963, p. 610).

Nos pareceres apresentados ao Congresso da Instrução do Rio de Janeiro<sup>3</sup>, o qual deveria ter sido realizado no ano de 1883, a questão da intervenção do Estado na educação popular também foi defendida pelos pareceristas Affonso Celso de Assis Figueiredo e Ernesto Ferreira França na tese “Competência dos poderes gerais para criar estabelecimentos de ensino primário e secundário nas províncias”. A análise contida nos pareceres evidenciava que, apesar de eles reconhecerem não ser competência do Poder Central criar estabelecimentos de ensino nas províncias face ao dispositivo do Ato Adicional, julgavam de fundamental importância a difusão do ensino público, mesmo que indiretamente, por parte do Estado.

O Império ainda teria, no âmbito parlamentar, uma nova discussão referente à unificação do sistema de ensino em 1886, quando o ministro do Império, Barão de Mamoré, nomeou uma comissão para estudar as bases para a reorganização do ensino primário e secundário no Município Neutro e propor um plano de desenvolvimento da instrução pública nas províncias (MOACYR, 1937 apud SCHELBAUER, 1998).

Todavia, se a discussão em torno da necessidade de se estabelecer um projeto nacional de educação tinha, no âmbito dos discursos parlamentares e mesmo fora destes, a veemência que podemos constatar ao longo das falas citadas até aquele momento, não obteve, por parte dos republicanos e, em particular dos positivistas, que eram os mais ardentes defensores desse regime, o menor apoio. Pelo contrário, eles

---

2 Sobre os Pareceres de Rui Barbosa, consultar: Machado (2002) e Valdemarin (2000).

3 Sobre o Congresso, consultar: Congresso da Instrução do Rio de Janeiro (1884); Collichio (1987); Schelbauer (1998).

representavam os principais opositores dessa corrente.

Como podemos observar, a ideia da intervenção do Estado na instrução do povo, apesar de ser fortemente defendida, não sem oposição, por parlamentares, ministros e intelectuais da época, não encontrou apoio no Governo Central. Nas falas do trono (MOACYR, 1937), há pouca ou nenhuma referência sobre a organização geral da instrução pública elementar. No entanto, após a proclamação da República, a corrente de pensamento dominante passou a acirrar o debate em favor da intervenção da União, ora direta ora indiretamente, para promover e difundir a instrução primária, mesmo após a Constituição Republicana de 1891 ter mantido a organização do ensino que vigorava durante o Império. Essa corrente amparava-se, então, na cláusula constitucional, que exigia, como qualificação para ser eleitor, saber ler e escrever.

Assim, à revelia da Constituição, essa corrente propugnava a intervenção da União, direta ou indiretamente, na direção e organização de um Sistema Nacional de Educação capaz de qualificar o cidadão, tendo em vista em que nacionais e estrangeiros estavam ligados a uma só nação.

Com o regime republicano e os positivistas no poder, a oposição a essa corrente tornou-se mais acirrada. Os positivistas defendiam a tese de que era inconcebível a ideia de intervenção da União, assim como advogavam a favor da desoficialização do ensino. Um exemplo disso foi a criação do próprio Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19 de abril de 1890, que teve como ministro Benjamin Constant. Segundo Dunshee de Abranches (apud NISKIER, 1989), a criação de tal Ministério, longe de ser uma resposta aos anseios da instrução pública no país, foi muito mais uma manobra política. Não obstante esse Ministério, fruto de tantos questionamentos, não teve vida longa. Como ele foi extinto em 1891, os assuntos da instrução passaram ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

A criação do Ministério, apesar de ter sido um anseio desde o regime monárquico, foi apenas um ato político sem qualquer compromisso com a instrução nacional. Da mesma forma, a primeira reforma decretada após a proclamação da República em 1890, a reforma Benjamin Constant, também estava destinada ao fracasso quanto ao desejo de se efetivar a instrução popular no país. Destinada apenas ao Distrito Federal, nela estavam contidos os princípios de liberdade, gratuidade e laicidade do ensino. Entretanto, a obrigatoriedade, instituída pela reforma Leôncio de Carvalho, foi abolida, fortalecendo-se a corrente em prol da desoficialização do ensino como tarefa do Estado. Em 1911, com a decretação da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, conhecida como Reforma Rivadávia Correia, a qual desoficializou completamente o ensino, essa corrente saiu-se vitoriosa.

Apesar da própria Constituição e da tendência do Governo Federal em desoficializar



o ensino primário ou de mantê-lo fora da esfera de responsabilidades da União, a corrente que advogava a favor da intervenção do Estado na difusão do ensino popular ganha força no parlamento e na imprensa após a proclamação da República em diversos projetos de reforma que são apresentados pelos deputados: Medeiros e Albuquerque, em 1894; Passos de Miranda, em 1904; Barbosa Lima, em 1906; Tavares Lyra, em 1907; Esmeraldino Bandeira, em 1910; José Bonifácio, em 1911; Augusto de Lima, em 1912; Maurício de Lacerda, em 1913; Monteiro de Souza, em 1914 e assim sucessivamente, como pode nos acompanhar nos Documentos Parlamentares sobre a instrução pública.

Somadas a esses projetos de reformas em âmbito Federal é importante mencionarmos a iniciativa em direção à criação de um sistema orgânico de ensino que se deu no Estado de São Paulo, descrita por Saviani (2004):

Ali se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. Ora, a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, pioneira na organização do ensino primário, na forma de grupos escolares, procurou preencher os dois requisitos apontados. Tratava-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral e os Inspectores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior (REIS FILHO, 1995, p. 90-202 apud SAVIANI, 2004, p. 254).

Nos anos seguintes, a educação pública continua sendo amplamente discutida nas tribunas do Congresso Nacional, nas instâncias estaduais, na imprensa e nos fóruns educacionais. A primeira república irá se caracterizar pelas inúmeras reformas da instrução pública, localizadas nos diversos Estados da Federação, como retrata Rossi (2005) no capítulo 6 deste livro. A década de 1930 acirrará o debate sobre a reconstrução educacional no Brasil, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, retratado por Machado (2005), no capítulo 7. Esse debate resultará no Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959) – mais uma vez convocados – Manifesto ao Povo e ao Governo, o qual culminará com a aprovação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Diante de tantos projetos, emendas orçamentárias, debates, reformas educacionais, uma pergunta sobressai: por que a criação de um sistema nacional de ensino, que vinha se realizando em âmbito mundial, permaneceu, no Brasil, durante tanto tempo

no plano dos discursos e projetos? Em 1865, Agassiz, lançando seu olhar de viajante sobre o Brasil, assinalava que nenhum país tinha mais oradores, nem melhores programas; mas uma coisa lhe faltava: a prática desses belos discursos.

Talvez essa afirmação nos bastasse para respondermos à questão acima referida. Porém outras questões de natureza mais reflexiva podem nos ajudar a examinar o que impossibilitava pôr em prática os discursos quanto à criação de um sistema nacional de ensino para o Brasil em um momento em que a intelectualidade da época enfatizava sua necessidade. Um simples dispositivo constitucional – o Ato Adicional – era razão suficiente para impedir o que parecia ser uma necessidade nacional?

Para Saviani (2007), o Ato Adicional apenas legalizou a omissão do poder central em relação à instrução elementar, mas não pode ser responsabilizado pela não-realização das aspirações educacionais no século XIX, como retrata frequentemente a historiografia educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar nesse quadro o que o século XIX almejava alcançar com a campanha pela universalização da escola primária e a consequente organização dos sistemas nacionais de ensino, cuja discussão, no Brasil, tomou a forma demonstrada neste capítulo. Anísio Teixeira (1976, p. 12) resumiu melhor que ninguém as razões que levaram o século XIX a ficar conhecido como o Século da Educação Escolar:

[...] somente no século XIX o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar. E, a princípio, apenas para criar uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um “mínimo” de educação, considerado necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial. Tal escola, ou seja, a escola primária, que logo se faz compulsória, não tem os objetivos da educação escolar tradicional, a que sempre existira, antes de o Estado se fazer educador, e que visava manter o “alto status” social do grupo dominante. A nova escola popular visa, tão-somente, e nunca é demais repetir, a dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no Estado democrático e industrial.

Com base nessa citação, é possível postular que a intervenção do Estado na educação do povo, culminando com a organização dos sistemas nacionais de ensino, foi um atributo do século XIX, um fenômeno que acompanhou o processo de democratização e modernização das sociedades.

Refletir sobre essa questão requer ter clareza das semelhanças e diferenças entre o universal, expresso no movimento geral de difusão do ensino que culminou com a criação da escola primária e com os sistemas nacionais na Europa, e o particular, expresso no debate sobre a educação para todos e na proposta de criação de um sistema



nacional de ensino para o Brasil.

A preocupação com a educação povo, com a oferta do ensino elementar para todos não foi uma particularidade dos países europeus. No entanto, as condições existentes na Europa, que levaram à organização dos sistemas nacionais de ensino, não eram as mesmas existentes no Brasil.

No Brasil, a abolição da escravidão e a implantação do trabalho livre, possibilitada pela imigração em massa no final do século XIX, juntamente com a instituição do regime republicano, trazem a necessidade e a expectativa de modernização da nação nos moldes dos países considerados “desenvolvidos”. Neste sentido, o papel atribuído à educação escolar era o de criar uma unidade nacional em torno da qual cada indivíduo – o ex-escravo, a população nacional livre e pobre e os imigrantes – fosse mobilizado a trabalhar mais em nome da modernização e do progresso da nação. Como o Brasil apenas havia criado as condições para o desenvolvimento, mas não o próprio desenvolvimento, acreditava-se que a escola poderia formar essa identidade nacional que levaria ao grau de modernização alcançado pelos países europeus e pela América do Norte.

Embora os desejos manifestos, um sistema nacional de ensino no Brasil não foi criado naquele momento, porque as transformações que criariam a necessidade da organização da educação em âmbito nacional ainda teriam que se processar. Assim, a República continuou sendo apenas uma república até que novas circunstâncias a transformassem em uma república democrática. Na Europa, ela se consolidou como resultado das pressões exercidas pela classe operária com conquistas efetivas, como o voto universal, a regulamentação do trabalho infantil, dos sindicatos e da escola primária. No Brasil, a república foi proclamada pela pressão das classes emergentes, em meio aos tumultos provocados pela transformação no regime de trabalho e com o povo à margem de todo esse processo. Apesar de os desejos consistirem na formação de um cidadão engajado no projeto de modernização da sociedade, esses desejos não efetivaram um sistema nacional de ensino, uma vez que a extensão da participação democrática, exigência da intelectualidade da época, ainda não era uma realidade.

Convém repetir que o Brasil via o desenvolvimento alcançado pela Europa e pelos Estados Unidos como o seu ponto de chegada; no entanto, apenas estava construindo o seu ponto de partida. Assim, na medida em que o particular contém elementos do universal, é compreensível que os discursos tivessem elementos dessas duas realidades. Por apoiarem-se na realidade presente, mas com vistas a um futuro previsível, eles não poderiam deixar de ser contraditórios.

Desta forma, a organização do ensino em âmbito nacional só obteve força no decorrer do século XX, quando o processo de industrialização, iniciado no final do século

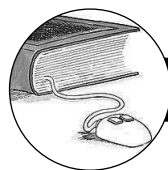
XIX, ganhou expressão, trazendo em sua esteira a urbanização, o assalariamento, as diferentes classes sociais e os conflitos de interesses. Essas transformações implicaram na instauração de um projeto nacionalista, marcado por uma prática intervencionista distinta daquela adotada pelo Estado durante a primeira República. Os reflexos desse desenvolvimento expressaram-se na intervenção do Estado na educação nacional, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961.

É importante salientar duas questões levantadas por Saviani quanto à dificuldade para a realização da ideia de sistema nacional de ensino: uma, no plano das condições materiais e outra, no âmbito das mentalidades pedagógicas. A primeira diz respeito ao déficit histórico em matéria da educação:

[...] uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. Com efeito, durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47% (CHAIA, 1965 apud SAVIANI, 2004, p. 255).

A segunda é relativa à mentalidade pedagógica, destacando-se, no final do século XIX, três tipos: o tradicionalista, o liberal e o cientificista, os dois últimos correspondendo ao espírito moderno que expressava o laicismo do Estado, da cultura e da educação (BARROS, 1959, p. 21-36 apud SAVIANI, 2004, p. 256). Em conformidade com Saviani, era de se esperar que os representantes das mentalidades de tipo moderno, que estavam empenhados no processo de modernização social, formulassem as condições e os meios para a realização da ideia de sistema nacional de educação. Todavia,

[...] a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa 'desoficialização' do ensino, acabou por se converter em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino, o mesmo ocorrendo com a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo (SAVIANI, 2004, p. 256).



## Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500-1889**. São Paulo: Educ, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. 10, t. 1.

BARROS, Roque Spencer M. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. **Boletim**, São Paulo, n. 241, p. 3, 1959.

BARROSO, Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.

BASTOS, Tavares. **A província**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

BRASIL. Decreto n. 7247, de 19/04/1879. **Reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império**: atos do Poder Executivo. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

BRASIL. Documentos Parlamentares. **Instrução Pública. Instrução primária. Acordos e Subvenções. Escolas Normais. Repartição Geral do Ensino. 1904-1915**. Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio*, 1918a. v. 1.

BRASIL. Documentos Parlamentares. **Instrução Pública. Plano Integral de Ensino. Projeto Tavares Lyra, 1907-1908**. Rio de Janeiro: *Jornal do Comércio*, 1918b. v. 2.

BRASIL. Documentos Parlamentares. **Instrução Pública. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, na República. Reforma Rivadávia Correia. 1911-1914**. Rio de Janeiro: *Jornal do Comércio*, 1918c. v. 3.

BRASIL. Documentos Parlamentares. **Instrução Pública. Desoficialização do ensino superior e secundário (1891-1918) Regime Universitário (1892-1918) Criação do Ministério da Instrução Pública (1894)**. Rio de Janeiro: *Jornal do Comércio*, 1919. v. 6.

COLLICHIO, Therezinha A. Ferreira. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da freguesia da Glória. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 5-14, jul./dez. 1987.



CONGRESSO DA INSTRUÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1., 1884, Rio de Janeiro. **Actas e pareceres**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1884.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

\_\_\_\_\_. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. ; NEVES, F. M. (Org.). **Fundamentos históricos da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. Livro 4. p. 111-128. Cap. 7.

MOACYR, Primitivo. **Falas do trono**: a instrução e o Império. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v. 3.

\_\_\_\_\_. **A instrução e o império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. v. 2.

NEVES, Fátima Maria. A instrução pública, o método pedagógico de Lancaster e a instituição do Estado Nacional. In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. ; NEVES, F. M. (Org.). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. Livro 4. p. 59-78. Cap. 4.

NISKIER, Arnaldo. **A Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

ROSSI, Ednéia Regina. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na primeira república (1889-1929). In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. ; NEVES, F. M. (Org.). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. Livro 4. p. 95-110. Cap. 4.

SAVIANI, Dermeval. A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para a sua realização no Brasil do séc. XIX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004. **Anais...** Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 251-256.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.



SCHELBAUER, Analete Regina. **Ideias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Eduem, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**: textos selecionados. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1976.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **O liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.



### Proposta de Atividade

Após a leitura do texto, procure explicar por que por que a criação de um sistema nacional de ensino, que vinha se realizando em âmbito mundial, permaneceu, no Brasil, durante tanto tempo no plano dos discursos e dos projetos. Quais as implicações e consequências para a nossa educação nacional na atualidade?



### Exercício de Reflexão

Uma análise histórica sobre as dificuldades para a criação de um sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX, momento em que a maioria dos países europeus e das Américas estava implantando seus sistemas a partir da criação da escola primária, leva-nos a refletir sobre as consequências de o Brasil não ter trilhado esse caminho e efetivado o seu sistema nacional de ensino naquele momento. Compartilhamos com Saviani (2004, p. 256) a ideia de que “[...] as consequências desse fato se projetam ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população”. Assim, é oportuno considerar, na reflexão, que o alcance de uma pesquisa histórica, o que a provoca, é na realidade a necessidade de respondermos a questões presentes em nossa época, é a certeza de que para compreendermos o presente necessitamos entender suas raízes, sua gênese. Entender, hoje, o que significa a organização de um Sistema Nacional de Ensino, entender a ênfase dada à formação para a cidadania, dentre outras questões, implica o entendimento da gênese dessas questões, implica o entendimento da história da educação, inserida no quadro mais amplo da história.

# 6

## O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929)

Ednéia Regina Rossi

Pensar o projeto de educação da modernidade no Brasil, ou seja, em que medida os educadores e políticos da Primeira República se apropriaram daqueles ideais, requer que recuperemos brevemente o que se entende por projeto de educação da modernidade. Primeiramente, convém que façamos um esclarecimento. Para estudar a história, a historiografia opera com uma divisão no tempo, feita com base em marcos que sinalizam rupturas significativas com um modo anterior de vida. Esses marcos podem ser de cunho político, econômico, cultural, educacional, entre outros. Enfim, o tempo pode ser recordado sob perspectivas diferentes. O campo da educação, em virtude das influências vindas da história política e econômica, tem tradicionalmente feito seu recorte temporal por esses vieses. Entretanto, na atualidade, há a tendência de se buscar referências no campo específico da educação, encontrar, no campo educacional, marcos que sinalizam uma mudança e ou ruptura com a educação que vinha se desenvolvendo anteriormente. Não aprofundaremos essa discussão, pois esse não é o objetivo deste capítulo.

É importante levar em conta que os marcos cronológicos servem para orientar o que se considera como mais expressivo, os contornos mais explícitos de algo que poderia se apresentar de forma mais tímida em um momento anterior ou permanecer de forma menos expressiva em um momento posterior. Isso significa que os marcos não podem ser considerados de forma “dura” e “exata”, mas sempre flexíveis. Falar da apropriação contemporânea, mais especificamente da apropriação que a Primeira República brasileira fez dos princípios do projeto educacional da modernidade, requer que situemos cronologicamente o que tradicionalmente se demarca como período moderno e período contemporâneo. Tomando o marco político, costuma-se,



tradicionalmente, identificar a chamada idade moderna com o período que vai de 1453 a 1789, ou seja, da tomada de Constantinopla à chamada Revolução Francesa, ligada aos ideais dos filósofos iluministas de proclamação dos direitos do homem e do cidadão. A idade contemporânea, por sua vez, costuma ser situada no período que vai de 1789 até os dias de hoje. Ou seja, a ela se referem desde os ideais liberais de igualdade, liberdade e fraternidade e suas revoluções, passando pela formação de blocos liderados pelos Estados Unidos e União Soviética, até ao fim do século XX, caracterizado pela globalização e pela difusão da tecnologia da informação.

Para discorrer acerca da educação na Primeira República no Brasil (1889-1929), convém situá-la dentro desses marcos temporais da história geral, ou seja, localizá-la cronologicamente no período da contemporaneidade. Qual seria a relação entre os projetos educacionais da Primeira República brasileira e a modernidade? É importante pontuarmos que muito se tem escrito acerca dessa relação, afirmando-se que muitos dos princípios expressos nos projetos educacionais contemporâneos foram propagados pela modernidade.

Tomemos, como exemplo, o propósito de formação do povo, presente no plano de organização da instrução pública, proposto pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa durante a Revolução Francesa (1789). Com o plano de instrução pública, pretendia-se criar o homem novo, produzir uma pátria regenerada capaz de efetivar os princípios de uma sociedade democrática. A escolarização despontava como um dos veículos prioritários na construção da nacionalidade. Tratava-se de um plano para a composição de uma escola nacional, tal como o século XIX iria constituí-la. Os princípios deflagrados por aquele plano, sobretudo, tornaram-se uma referência pedagógica da qual nos sentimos herdeiros, especialmente quando, no coletivo, expressamos a defesa da escola pública, universal, única para todos e gratuita. A inspiração para esse plano adveio da efervescência intelectual do século XVIII, o qual, não por acaso, ficou conhecido como o século das luzes ou da ilustração.

### **O QUE É O SÉCULO DAS LUZES? QUAL A SUA RELAÇÃO COM OS PROJETOS EDUCACIONAIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA?**

O século das luzes adquiriu esse epíteto por ter calcado um crédito sem igual na capacidade da educação em retirar o indivíduo da menoridade. “A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 1989, p. 11).

Para o Iluminismo, menoridade intelectual significa a incapacidade humana de se servir da própria razão, requisitando opiniões alheias para a formação dos próprios juízos,

privando-se do próprio direito natural da liberdade. Do ponto de vista do Iluminismo, a liberdade exige a autonomia plena da razão perante lógicas externas. Em estado de menoridade, o indivíduo (ou o povo), impedido de pensar por si próprio e ouvir as recomendações de sua consciência individual esclarecida, pede tutoria e controle alheios; prende-se àquele que ilumina suas opiniões, criando amarras para seu pensamento.

Nos debates que circulavam no movimento ilustrado do século XVIII, a ação do Estado no campo educacional despontava com proeminência. Para muitos iluministas, a democracia e a educação se supõem e se atraem. Apenas uma educação racional estendida a todos poderia produzir os frutos de igualdade, de justiça e de liberdade, ou seja, as virtudes democráticas por excelência. Nesse esquadro, a instrução pública deveria promover a equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas.

Esses princípios deflagrados pela modernidade tornaram-se referência para projetos e parâmetros reformadores da instrução pública em vários dos países da Europa e das Américas a partir do século XIX. Particularmente no Brasil, nos processos desencadeados com a Independência e depois com a República, foram significativos os esforços de reformas da instrução pública. Nos séculos XIX e XX, criaram-se projetos voltados para a constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e universalizada. No entanto, é preciso considerar que esses princípios gerais não se efetivaram da mesma maneira, ou seja, de forma homogênea em todos os países e regiões de cultura ocidental que neles se inspiraram.

Cabe-nos questionar como foi que, no Brasil, aqueles ideais se concretizaram; mais ainda, qual foi o sentido atribuído a eles durante a primeira República. Sim, pois os educadores e reformadores da Primeira República, com base nas demandas de seu momento histórico, apropriaram-se dos ideais da modernidade, dando-lhes um caráter singular, muito diferente do que foi idealizado no século XVIII.

## O PROJETO DE EDUCAÇÃO DA MODERNIDADE NO BRASIL DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Convém esclarecermos: ao mesmo tempo em que os princípios gerais que nortearam os projetos e as políticas públicas de instrução na contemporaneidade encontram pontos de referência naquele movimento maior, também se diferenciam dele. São diferenças que decorrem das novas questões históricas que surgem na contemporaneidade; ou seja, cada tempo re-significa aqueles princípios, atribuindo-lhes novos significados. Também o contexto cultural brasileiro que imprime sentidos e cria estratégias de implementação do projeto de escola pública, laica e gratuita, imprime a esses princípios a marca de sua singularidade.



Importa assinalarmos que, embora as discussões em torno da escola pública antecedam à República, neste capítulo o recorte é pontual. O que queremos é refletir sobre a seguinte pergunta: o que nesse período da Primeira República (1889-1929) brasileira se discutiu e arregimentou em torno da organização de um modelo de escolarização pública?

A Primeira República caracteriza-se por inúmeras reformas da instrução pública<sup>1</sup>, contudo os resultados a que chegaram essas reformas foram localizados, limitando-se a cada Estado ou a cada escola. Assim, se podemos assinalar que os resultados e muitas das intenções foram diferentes, o que teria mobilizado essas reformas a ponto de caracterizarem um momento da história da educação brasileira; o que existiria de comum em suas preocupações? Observemos os dizeres de Lobato (1918, p. 15) ao se referir à população do campo: “Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, [...] inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela [...] Encoscorado em uma rotina de pedra, recua para não adaptar-se”. Atentemos também para os termos com que Couto (1925, p. 701), ao discutir o que julgava ser o principal problema social brasileiro, define o analfabetismo. Este não era, para ele, apenas um fator considerável das doenças, “[...] senão uma verdadeira doença, e das mais graves. [...] o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda ideia de progresso [...]”.

Esses fragmentos nos auxiliam a pensar as bases nas quais foi discutida a difusão do ensino elementar durante a Primeira República. Monteiro Lobato, ao representar o homem do campo como arredo à modernização, e Miguel Couto, ao considerar o analfabeto apático à ideia de progresso, remetem-nos a uma das principais preocupações dos reformadores da época. Para esses intelectuais, a instrução, o ensino e a escolarização eram pensados como instrumentos para generalizar as práticas higienistas, reformar hábitos e reduzir as consequências sociais da pobreza. O caráter regenerador da educação foi observado por muitos. Difundir a educação a toda população era mudar suas práticas e mentalidade, construir valores civis e republicanos e assegurar a sobrevivência em um mundo cada vez mais letrado. Tratava-se, acima de tudo, de homogeneizar as referências sociais do país.

A preocupação com a educação popular pode ser interpretada, de modo geral, como a manifestação do desejo de construir uma unidade para a nação. Nada o demonstra mais claramente do que os empreendimentos realizados pelas reformas educacionais da Primeira República. A documentação que as diferentes

---

1 São Paulo (1920), Ceará (1922-1923), Bahia (1924), Rio Grande do Sul (1925-1928), Rio de Janeiro (1922-26/1927), Pernambuco (1928), Paraná (1927-1928) entre outras.

administrações estaduais reuniram é portadora dessa forma de entendimento. Os relatórios administrativos de diretores gerais de ensino, os documentos estatísticos, as correspondências oficiais, os artigos de periódicos, os relatos de reformas e compêndios de pedagogia, apesar de variados, apresentam aspectos comuns. Revelam, por um lado, a preocupação ou o desconforto com uma cultura de resistência às ideias progressistas desses reformadores e intelectuais. Por outro, assumem, de modo geral, o discurso da construção da identidade nacional com base nos ideais civis, (des)qualificando práticas sociais diferentes.

De qualquer maneira, é um período no qual surgem novas instituições, cuja organização administrativa revela os objetivos científicos recentemente estabelecidos. As reformas partilharam a tarefa de normalizar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares. Ao mesmo tempo, tinham como objetivo homogeneizar costumes, hábitos e quererem, delineando um sistema de ensino dirigido e controlado, de forma a produzir a unificação da nação brasileira.

### A FUNÇÃO DISCIPLINAR DA ESCOLA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Podemos observar que o pensamento educacional da época orientou-se no sentido de articular o ensino à criação de uma nova cultura nacional, fundamentada nas noções de civismo. A escola pensada por Sampaio Doria (1883-1964)<sup>2</sup>, por exemplo, seria o local propício para habituar e para forjar a formação dos comportamentos cívicos. Assim, esse educador se inseria no debate e nas demais campanhas de democratização do ensino do período, as quais comungavam os objetivos de uma alteração e de uma padronização dos comportamentos e dos valores sociais. Logo, quando o aluno fosse à escola, aprenderia a ler e a escrever por meio de lições distintas, mas todas carregadas de valores morais e de civismo. Nos bancos escolares é que a cultura cívica seria disseminada e a nossa tradição republicana forjada.

No depoimento do professor Francisco Azzi (apud AZEVEDO, 1937, p. 30), lente catedrático da Escola Normal da cidade de Casa Branca, consta que caberia à escola realizar a unidade, a coesão, a assimilação e a confraternização de todos os indivíduos que por ela passassem, inculcando o espírito brasileiro e humano que a deveria animar. “Tudo poderia concorrer para isso, na escola, desde a arquitetura, a decoração, o ambiente, o ensino, até as festas, os jogos e as relações sociais de toda natureza” (AZZI, apud AZEVEDO, 1937, p. 30).

Almeida Junior (apud AZEVEDO, 1937, p. 45), em resposta à enquete realizada

---

2 Ele foi constitucionista, homem público, professor e pedagogo. Além de diretor da Instrução pública de São Paulo, esteve à frente da reforma do ensino paulista em 1920.



em 1926, também asseverava que “todo o ensino, o de leitura, o de história, o de geografia, o de ciências físicas e naturais” deveria “impregnar-se dessa noção”; da mesma forma, tanto o espaço físico como os momentos de lazer escolar deveriam contribuir para aquele fim.

A busca incessante pela unidade, por estabelecer identidades, parece ser uma preocupação comum aos reformadores na Primeira República. A questão era levar um projeto político de um grupo a ser aceito e incorporado pela maioria, pois disso dependia a consolidação democrática. Instalada a República, os governantes – representantes do poder oligárquico modernizador –, que haviam trabalhado na homogeneização do processo de instauração da República, investiram na criação de um sistema escolar modelar. Os republicanos tinham diante de si o desafio de desenvolver a democracia. Sampaio Dória (1924, p. 109) relata que, quando pensava nos princípios democráticos e observava a ignorância popular, uma descrença lhe assaltava o espírito: “como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar?” De seu ponto de vista, sempre que a cultura fosse escassa, a vontade seria oscilante, sem destino e sem objetivo. “Eduque-se, porém, o povo, e ele compreenderá a soberania que lhe cabe exercer”.

O regime democrático propunha-se arregimentar o maior número de sujeitos para participar politicamente pelo pleito (voto), transformando, assim, a vontade popular em soberania. Nesse contexto, os reformadores entendiam que deveriam atuar no sentido de levar o povo, como propõe Doria (1924, p. 109), a “querer o que deve”. É preciso considerar que as duas primeiras décadas do século XX estiveram envoltas por uma efervescência revolucionária, tanto em termos internacionais (cuja marca fundamental foi a Revolução Russa, de 1917) quanto nacionais (cuja marca foram os movimentos anarquista e operário). O analfabetismo era um problema não apenas do governo, mas de todos, por que de sua solução dependia, segundo os propósitos da época, “o cimento da estabilidade”. As campanhas pela alfabetização – como postula Carvalho (1988, p. 4) – situam-se “no âmbito de uma vasta empresa de reforma dos costumes que aliava médicos, higienistas e engenheiros aos educadores.”

Nesse âmbito, a educação cívica era entendida não apenas como um meio para se instruir sobre a Pátria e seus símbolos, mas para habituar os escolares à prática da moral cívica. Como adquirir esse hábito?

O cotidiano escolar foi tomado por inúmeros preceitos que pretendiam ensinar uma nova forma de obediência às regras. Os manuais de Educação Moral e Cívica fixavam, com rigor, cada detalhe da conduta social pretendida. As práticas instituídas visavam a um aprendizado que fortalecesse o sentimento de responsabilidade, de consciência e de firmeza.



Segundo Fernando de Azevedo (1925, p. 38), o objetivo primordial de um educador é criar costumes necessários a uma democracia: “o sentimento da responsabilidade pessoal e o self-government da consciência”. Habituar as crianças a deliberar livremente, ou seja, a medir as consequências do que resolvem e a exercer ou cumprir as responsabilidades efetivas dos seus atos, só é possível à medida que uma coação corre no plano interior e racional, ou seja, em um plano de autocontrole. Esse plano de formação imprime aos sujeitos uma noção crescente de se sentir no controle da vida.

Nessa perspectiva, a escola primária vai abandonando os procedimentos estritamente disciplinares (como os castigos corporais), para lançar mão de uma cadeia de estratégias que deveriam atuar no plano do julgamento, ou seja, no da disciplina intelectual das crianças e jovens.

Antônio Candeias (1998) ilustra a tendência de controle do povo por meio das escolas e das formas de escolarização a partir do século XVII. No entanto, é preciso considerar que esse controle, no transcorrer do tempo, se deu de forma diferenciada. Os processos utilizados pelas “escolas mútuas” até início do século XIX, que utilizaram o método de Bell e Lancaster, por exemplo, assinalam mecanismos de controle por meio da imposição. Um século depois, a escola desejava disciplinar por meio do desenvolvimento do julgamento e da razão, ou seja, do autocontrole.

A nova ordem urbana e a escola projetada para esse meio possuem finalidades explícitas de aculturação. Nelas se pode sentir a imposição ou a predominância e valorização de uma “forma escolar de socialização”. Como expõe Vincent (1994), ao estudar a escola francesa – destacando seu papel político, mais exatamente seu lugar na instauração de uma nova relação de dominação –, que o modo de socialização escolar se impôs às demais formas de socialização. Por meio dela, as crianças se tornariam homens e mulheres aficcionados ao seu país, submissos não pelo temor, mas pela razão, à autoridade, solidários com os demais e acostumados a reconhecer e a respeitar a justiça. Esse novo mecanismo de controle, feito de racionalidade, pode ser observado nas intenções estruturadoras da escola primária da Primeira República, destinada a todas as camadas sociais. Como bem observa André Chervel (1990, p. 179), “deseja-se, de agora em diante, disciplinar. Disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia”.

## **A ESCOLA PRIMÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA NAÇÃO BRASILEIRA**

A institucionalização da escola primária e a produção dos saberes escolares vincularam-se ao projeto de constituição de nossa nacionalidade. A unidade da língua,



dos costumes e das tradições seria um ponto fundamental para unificação do povo brasileiro, naquele momento estilhaçado não apenas pelo grande contingente de imigrantes, mas também pelo que envolve a quebra da continuidade de uma tradição assentada no modo de vida monárquico e a necessidade de conferir legitimidade à vida republicana.

As políticas de imigração no Brasil, implementadas a partir do século XIX, quando se deu a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, criaram uma sociedade multicultural, dando contornos singulares à nação brasileira. Também é verdade que o elemento estrangeiro era elemento de real preocupação para a nacionalidade, em um período entre guerras. A cultura diversificada do imigrante desafiava o projeto homogeneizador da escola pública e as investidas para se instituir uma cultura capaz de legitimar a identidade nacional com base na noção republicana.

Se, por um lado, podemos notar intenções comuns, reiteramos que não podemos pensar que as reformas estaduais foram iguais ou que houvesse simultaneidade em sua implementação. Para observarmos os contornos que cada uma delas foi recebendo, seria preciso analisar o próprio fenômeno, *in locus*. Assim, com base em fontes documentais, precisaríamos nos inserir nos meandros de sua implementação, ou seja, na aceitação, na rejeição e nas modificações imprimidas pelos diferentes agentes da educação às diferentes reformas. Todavia, neste capítulo, para a realização desse mergulho, vamos nos ater a fontes documentais do Estado de São Paulo.

Nos relatórios anuais dos inspetores e diretores das escolas paulistas, algumas disciplinas ganharam destaque por exercerem a função de desenvolver o julgamento moral, a identidade nacional e as tradições e memória republicanas. É o caso de Instrução Moral e Cívica, de História e Geografia do Brasil e Língua Pátria.

Nos programas escolares do ensino primário paulista, apesar das diferenças entre os conteúdos das escolas rurais, urbanas e dos grupos, no que tange ao seu aprofundamento e amplitude, não é difícil perceber as finalidades que os guiavam. Com teor civilizatório, a disciplina Instrução Moral e Cívica buscou marcar a superioridade da vida, dos valores e dos governos republicanos em comparação com outras formas de governo. Agregados ao desejo de uma civilidade pueril e honesta, os conteúdos marcaram a grande luta da escola para forjar uma tradição comum, assim como para legitimar o modo de vida e governo republicanos.

Fazendo parte do aspecto formativo da escola, as comemorações, as festas, as homenagens, os desfiles e espetáculos, o hasteamento da bandeira, a entoação do hino nacional, a visita a túmulos, o torneio de boas ações, entre outros, eram rituais que visavam a instituir uma memória coletiva da República. Demonstravam quem e como devia ser lembrado e quem e o que deveria ser negligenciado e esquecido.

Nesse contexto, a escola estaria participando na criação de uma tradição coletiva.

Como enuncia E. Hobsbawm (1984, p. 9), por “tradições inventadas” entende-se um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar certos valores e normas de comportamentos por meio da repetição, de forma a estabelecer uma continuidade com um passado histórico apropriado. Esses rituais, por sua vez, impõem novos conhecimentos, valores e hábitos e, acima de tudo, novos sentimentos e sensibilidades.

Podemos afirmar, desse modo, que em acordo com essa prática e tendo em vista que, conforme Jose M. Carvalho (1987), o movimento da proclamação da República teve poucas raízes nas camadas populares e precisava de legitimação, a escola se consolidou como terreno fértil para construir o novo universo simbólico republicano.

### **UMA NOVA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PRIMÁRIA PARA A REPÚBLICA**

A Primeira República é assinalada, também, pela propagação do pensamento renovador da educação. Desde a segunda metade do século XIX, mais especificamente 1870, as finalidades educativas do ensino primário foram renovadas e se revelavam por meio de diferentes correntes pedagógicas. Os novos propósitos traçados para a (e pela) escola primária alteravam significativamente sua função. Transformando-se a escola do instruir em escola do educar, repensava-se com profundidade a formação dada ao aluno.

A crítica à escola primária de instrução e o despontar cada vez mais acentuado da escola como formadora significaram, por um lado, a necessidade de reorganização da escola. Por outro lado, porém, significaram fundamentalmente o (re)inventar da escola como instituição que se impunha às outras. Essa condição lhe era assegurada por fatores vários, como: a possibilidade de atender às necessidades de um mundo cada vez mais letrado; o estabelecimento de novas modalidades de aprendizagem escolar e social; os novos conteúdos, que a ajustavam às necessidades republicanas; sua forma de socialização, que se impunha às demais; e ainda a possibilidade de estruturação de um amplo projeto de controle e homogeneização cultural das elites. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, formar e disciplinar professores, alunos e familiares; adequar espaços e tempos e eliminar formas mais livres de ensino.

O lugar de centralidade que a escola foi assumindo na vida social pode ser detectado também pelas construções imponentes dos prédios e espaços que representam conforto e modernidade. É importante pontuarmos que, quando o assunto era escola primária, havia, naquele momento, diferentes instituições de ensino público: os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas reunidas, as escolas particulares, subvencionadas ou não, as escolas estrangeiras, além de outras.



No Estado de São Paulo, nas três primeiras décadas da República, houve uma valorização do grupo escolar em relação às demais instituições, ou seja, este era a representação e a materialização do que poderia se entender por modernização no campo educacional. Criado pelo Decreto n. 248 de 26 de julho de 1894, nascido com a República, o grupo escolar era símbolo de modernidade e progresso, representando o rompimento com a antiga escola imperial, cuja representação seria a escola isolada.

As escolas isoladas representavam outro momento da educação e, comparadas aos grupos escolares, à racionalização e ao controle do trabalho que os caracterizava, pareciam desajustadas. Essas escolas não eram isoladas apenas por serem classes autônomas, mas também por serem unidades de funcionamento. Embora houvesse uma lei, o Código de Educação, que estabelecia parâmetros para seu funcionamento, elas não apresentavam rigidez, mostrando-se, na maioria das vezes, flexíveis às necessidades locais.

Em consonância com Rossi (2003), o horário de funcionamento das escolas primárias paulistas, por exemplo, ficava a critério da autoridade escolar ou obedecia às próprias necessidades do local onde a escola estava instalada. Em depoimento de professoras que lecionaram em escolas isoladas nos anos 1910 e 1920, no Estado de São Paulo, constatou-se também a flexibilidade de funcionamento dos horários de aula. Pela manhã, em períodos intermediários ou à tarde, o funcionamento das escolas adaptava-se às situações de transporte, ou aos horários em que o sol, muito quente, dificultava o trabalho das crianças.

A afirmação da superioridade dos grupos escolares pelos inspetores e diretores do ensino paulista pode ser sentida também quando eles avaliavam a situação das escolas reunidas. Situadas, em sua maioria, nas cidades do interior, durante quase toda a década de 1910 essas escolas, embora consideradas em situação de vantagem em relação às isoladas, foram avaliadas como carentes de uma remodelação. Contudo, em 1917, Oscar Thompson, o então diretor geral de ensino em São Paulo, referiu-se às escolas reunidas como se estivessem passando por uma situação transitória, até que pudessem se fundir em um grupo escolar. Essas escolas organizavam-se em locais de população pouco densa e, para facilitar o ensino e a fiscalização, quatro ou mais delas eram reunidas na mesma casa. Por meio da Lei paulista n.1579, de 19/12/1917, criou-se o cargo de diretor escolar para as escolas reunidas, o que não havia antes. A distribuição dos alunos por classe já se fazia de acordo com o grau de adiantamento da turma e ficava a cargo de um professor, característica que já aproximava essas escolas dos grupos escolares.

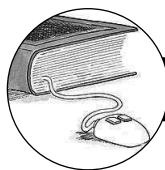
Rossi (2003) assevera que, no período de 1918 a 1923, em São Paulo, verifica-se

o crescimento estrondoso das escolas reunidas. Esses estabelecimentos, mais convenientes ao Estado, eram econômicos e eficientes, com pessoal administrativo limitado e de instalação fácil e barata. Entendia-se que, reunindo várias escolas em um só prédio, sob a direção de um professor, desapareceriam muitos dos inconvenientes da escola isolada. Tornar-se-ia mais intensa a fiscalização do trabalho do professor e haveria um melhor emprego de suas energias, uma vez que, desobrigado dos outros deveres característicos da escola isolada, teria mais tempo para se dedicar exclusivamente ao trabalho de ensino em sua classe, agora seriada. A existência do diretor da escola significava maior assistência pedagógica aos professores e, como consequência, maior orientação ao ensino e uniformização didática. Além de se beneficiarem de uma instalação definitiva, as escolas reunidas corrigiam, também, os defeitos higiênicos das instalações das escolas isoladas.

As escolas reunidas buscavam aliar menores gastos à racionalidade funcional dos grupos. Os grupos escolares foram projetados como “magníficos palacetes” e marcaram um rompimento de concepção, de organização e de funcionamento da escola imperial. Os grupos possuíam um diretor envolvido diariamente com o cotidiano da escola. Se, por um lado, a fiscalização e o controle eram maiores, por outro lado, o convívio social possibilitado por esse novo espaço contribuiu para o aprimoramento do trabalho do professor. Os horários de início e término da aula eram seguidos por todos, exigia-se e fiscalizava-se a pontualidade e assiduidade, o espaço físico era projetado para atender aos requisitos de higiene e saúde, a organização das salas por série (uniformidade de classes) substituiu a das salas multisseriadas das escolas isoladas, inaugurando um outro tempo, um novo espaço e uma nova relação de ensino e aprendizagem.

No mesmo movimento em que a institucionalização da escola primária avançava, tornando mais claros seus propósitos de aculturação como espaço planejado, a educação escolar adquiria supremacia sobre a tradição familiar e as experiências do saber comum. A escola do educar construiu sua prática pedagógica, firmando-se na relação com os demais espaços sociais e, mais do que isso, demarcando a especificidade própria de seu campo. O educar escolar não apenas diferia do educar familiar, mas a ele se opunha. Questionando a milenar estrutura educacional que vigorava na família, o fato é que a forma escolar de educar se impôs às demais e alterou lentamente conceitos e práticas sociais. Por exemplo, a observância aos aspectos psicológicos no processo educativo lentamente suprimiu os castigos corporais também no interior da família.





## Referências

ANUÁRIO do ensino do Estado de São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1911-1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1919, 1920-1921, 1922, 1923. São Paulo: Tipografia Siqueira, [19\_?].

AZEVEDO, Fernando de. **O segredo da renascença e outras conferências**. São Paulo: Nova Era, 1925.

\_\_\_\_\_. **A Educação pública em São Paulo, problemas e discussões**: inquérito para O Estado de São Paulo em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

CANDEIAS, António. Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In: SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denise Barbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p.131-141.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, ano 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COUTO, Miguel. A educação popular. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 5-6, p. 13-15, 1925.

DORIA, Sampaio. **O espírito das democracias**. São Paulo: Editora Monteiro Lobato, 1924.

HOBBSAWM, Eric; RANGER Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? (1784). In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

LOBATO, Monteiro. **Urupês: contos**. São Paulo: Revista do Brasil, 1918.

ROSSI, Ednéia Regina. **Insuladas tribos: a escola primária e a forma de socialização escolar: São Paulo (1912-1920)**. 2003. Tese (Doutorado)- Unesp, Assis, 2003.

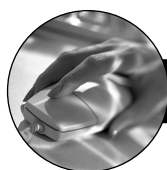
SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

VINCENT, Guy et al. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Texto extraído do original francês da obra coordenada por Guy Vincent. *L'education prisinière de la forme scolaire: scolarisation et socialization dans lês sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p.11-48. Texto xerografado.



### Proposta de Atividade

- 1) Em que medida pode-se interpretar que os educadores da Primeira República se apropriaram dos princípios do projeto de educação da modernidade?
- 2) Qual o papel da escola primária na constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929)?
- 3) Discorra sobre a instituição primária nascida com a República, caracterizando sua organização.



### Para aprofundar, acesse

<http://www.scielo.br>

Entre em: Artigo – pesquisa de artigos. No campo “pesquisar” digite o nome da autora SOUZA, Rosa Fátima de; selecione “no campo” AUTOR.



Leia os dois artigos dessa autora: 1) Tempos de infância, tempo de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933); 2) A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira.

<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/112.pdf>

Leia o artigo de Helena Bomeny: Novos Talentos, Vícios antigos: os renovadores e a política educacional.

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev17.html>

Entre em artigos e leia o artigo de Ednéia Regina Rossi: Identidades étnicas e as escolas primárias na Primeira República.

\*Todos os endereços eletrônicos foram acessados em 25 /02/2009.



## Anotações

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil

Maria Cristina Gomes Machado

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares... Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistimos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou (MANIFESTO..., 1932, p. 39-40).

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Manifesto) (MANIFESTO..., 1932), dirigido ao povo e ao Governo em março de 1932, o qual propunha a reconstrução educacional no Brasil, enfatizando a sua importância frente às dificuldades enfrentadas na construção do Sistema Nacional de Ensino nesse país. Este se fazia necessário para que se organizasse a educação em nível nacional, regulamentando-a do jardim de infância ao ensino superior.

Publicado primeiramente pela imprensa e, posteriormente, em junho do mesmo ano, pela Companhia Editora Nacional, O Manifesto constituiu-se como um documento histórico sobre o momento em que se traçaram as bases da política nacional de ensino, contendo: uma introdução com vinte e cinco páginas escritas por Fernando de Azevedo; o documento completo com quarenta e uma páginas; alguns comentários finais e um programa educacional resumido em dez itens (que se encontra reproduzido na íntegra no Quadro 1 deste capítulo). Na análise a ser desenvolvida, utilizamos a primeira edição, que pode ser encontrada na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O contexto social brasileiro, no momento da redação do Manifesto, agitava-se em um panorama de transformações mundiais, marcadas por acontecimentos gigantescos, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), por meio da qual os



países desenvolvidos buscavam manter ou constituir seus impérios, e a Revolução Russa (1917), que inaugurou a experiência socialista no mundo. As transformações operadas nesse lado do Atlântico só podem ser compreendidas na relação que estabelecem com o Velho Mundo e com a América, pois o capital, que não tem nacionalidade nem mesmo fronteiras, impele todos os países a adotar sua lógica e suas profundas contradições (MACHADO, 2002). Desapareceram as ideias específicas de um país; tornando-se universais, elas acomodavam-se às particularidades de cada local. A proliferação de um novo ideário educacional ocorreu de forma acentuada no final do século XIX e começo do XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos.

Por influência do debate internacional, a partir de meados do século XIX difundia-se no Brasil a ideia da necessidade de se criar a escola elementar para o povo, ou melhor, a escola primária para todos. As discussões tiveram como resultado o Decreto de Leôncio de Carvalho de 1879 (CALVI, 2003; MACHADO, 2005) e o Parecer Projeto de Rui Barbosa de 1882 (MACHADO, 2002; MACHADO, 2004), por meio dos quais se buscava organizar o ensino desde o jardim de infância até o ensino superior.

A história do processo de construção do Sistema Nacional de Educação no país é longa e não será nosso objeto de exposição aqui. Neste capítulo, a proposta restringe-se a aprofundar a análise das discussões que levaram à redação do Manifesto, marcando um importante episódio desse processo que só pode ser entendido com base em suas relações com a própria história da sociedade brasileira.

Para que o olhar não seja parcial, na primeira parte recuperamos os antecedentes que contribuíram para a redação do Manifesto; na segunda parte analisamos sua estrutura e principais ideias; e finalmente discutimos as dificuldades enfrentadas na organização do Sistema Nacional de Ensino no Brasil e as repercussões do documento de 1932.

## ANTECEDENTES DO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA QUE MARCOU O INÍCIO DO SÉCULO XX

No final do século XIX, enfrentavam-se grandes mudanças, como escreveu Azevedo (1971, p. 615), principal redator do documento supracitado, em 1934:

em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime de escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político.

Na República, proclamada em 1889, tomou-se como bandeira a ideia de

federalização e a política da descentralização do poder, em oposição à centralização existente na Monarquia que reinou no país desde 1822. Persistia, assim, “[...] a escassa integração territorial e econômica do país, apesar do relativo avanço dos transportes” (FAUSTO, 2003, p. 242) e de outros importantes acontecimentos que ocorreram no período, como afirmou Azevedo (1971). Na economia, mantinha-se o sistema agrário anterior, no qual o café era o produto mais cultivado com vistas ao mercado externo (SILVA, 1986). Surgiram, porém, as primeiras indústrias e ocorria o crescimento de diversas cidades (FAUSTO, 1977). Pela continuidade apontada, podemos inferir que a passagem da Monarquia para a República não se deu de forma violenta, mas foi marcada pela estabilidade, uma vez que se acentuou o caráter oligárquico do novo regime. A primeira fase do novo regime político foi caracterizada pela chamada “política dos governadores”, com a supremacia dos estados de Minas Gerais e São Paulo; estes se revezavam no poder, caracterizando a política café com leite, principais produtos encontrados nesses estados.

Ao lado da agricultura de latifúndio e da monocultura, principalmente do café, ampliou-se o número de indústrias no país. Os industriais disputavam a liderança política para defender seus interesses. A industrialização nascente, cujo corolário foi o processo de urbanização, implicava diversas transformações econômicas e sociais, como o incremento do trabalho assalariado, o aumento da população urbana, o incentivo à imigração, a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a formação de novas camadas sociais. Acentuava-se a luta do proletariado contra a burguesia por meio de movimentos políticos e sociais, surgiam os sindicatos, os movimentos nacionalistas, o movimento católico, o anarquismo e o modernismo, cujo marco foi a Semana de Arte moderna, em 1922 (NAGLE, 1976).

A Europa vivia, nesse período, a crise da forma burguesa de produção, na qual se acirravam as contradições de classes. A máquina automatizada acelerou o processo produtivo e, assim, levou ao aumento da riqueza acumulada e concentrada nas mãos de poucos (MARX; ENGELS, [19-?]). Os mercados abarrotaram-se de mercadorias, caracterizando as crises cíclicas de superprodução e, em contrapartida, alargou-se a miséria dos trabalhadores, os quais foram forçados a imigrar para outros países para garantir sua sobrevivência. Muitos deles desembarcavam nos portos brasileiros, provocando mudanças na paisagem tropical.

Em meio a tais conflitos, com maior força do que no final do Império, quando essa bandeira representou a luta dos descontentes com o regime, apresentava-se a ideia de se modernizar a sociedade brasileira. Com a República, que expressou a modernização política, exigiam-se mudanças mais amplas na sociedade, principalmente na economia. Modernizar esse setor significava promover o desenvolvimento industrial



e a utilização de novos maquinários, o desenvolvimento das estradas de ferro, do telégrafo, do correio, enfim, o incremento dos transportes e meios de comunicação. Contudo, para promover transformações mais amplas que preparassem o trabalhador nacional para as novas relações de trabalho, apresentava-se a educação do indivíduo. Esta transmitiria a cultura necessária à expansão do capitalismo e à integração do Brasil ao mercado globalizado que vinha se evidenciando desde o final do século XIX, em uma fase da sociedade burguesa denominada por Lênin (1987) Imperialismo.

A educação tornou-se palavra de ordem entre os intelectuais que buscavam alfabetizar a população brasileira, preparando-a para o exercício da cidadania através do voto. Com a Constituição de 1891 (BARBOSA, 1946), o voto não era universal, era um privilégio dos cidadãos alfabetizados. Os padres e os soldados também estavam proibidos de votar. Além da concepção da escola como locus de preparação do eleitor, manifestava-se também a preocupação quanto à formação de mão-de-obra nacional especializada. Neste sentido, o debate se acentuou e se criaram inúmeras escolas, principalmente no estado de São Paulo, tomado como modelo por muitos intelectuais.

Entretanto, não era suficiente a construção de prédios para os grupos escolares; era preciso difundir a necessidade de um modelo educacional condizente com uma sociedade moderna e civilizada, combatendo-se a escola existente no Império, denominada tradicional. Conforme Azevedo (1971, p. 582):

[...] a instrução primária, confiada às províncias é reduzida quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar, e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais.

Niskier (1989) postula que no período republicano mudaram-se os nomes sem, no entanto, alterar-se o espírito da monarquia. Não houve a construção de um sistema nacional de ensino, como defendido por alguns autores nas últimas décadas do Império, nem mesmo um ministério encarregado somente da educação. José Veríssimo (1985), em seus escritos de 1890 sobre a educação, denunciava a falta de um ensino nacional, em oposição ao sistema de instrução a cargo das províncias. Ele afirmava que a descentralização era a causa para o precário desenvolvimento da escolarização e da falta de um sistema nacional de ensino. Ele próprio defendia a necessidade da institucionalização da educação em todo o país:

é, pois, a nós mesmos, é ao povo, é à Nação, que cumpre corrigir e reformar, se quisermos realize a República as bem fundadas e auspiciosas esperanças que alvorecem nos corações brasileiros.

Para restaurar e reformar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada

acepção desta palavra.

Nenhum momento mais propício que este [...] uma reforma profunda na educação pública e nacional presume uma reforma igualmente radical no governo (VERÍSSIMO, 1985, p. 43).

Sem atribuir à educação essa importância apontada por Veríssimo (1985), tinha-se criado, em 1890, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Todavia, eram limitadas as decisões de Benjamin Constant, o primeiro a se responsabilizar por essa pasta. Eram gerais apenas as decisões que diziam respeito ao ensino secundário e superior, ao passo que as referentes ao nível primário eram limitadas ao Distrito Federal. Na Constituição de 1891 (BARBOSA, 1946), constava, entre as determinações concernentes ao ensino, a descentralização da educação primária. Em seu parágrafo 2º, Capítulo IV, estava como atribuição do Governo Federal: “Animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais”.

A reforma republicana de Benjamin Constant, que foi assinada em novembro de 1890, conforme o Decreto n. 980, tornava o ensino gratuito, leigo, mas não obrigatório e, guardando semelhança com o sistema adotado no Ato Adicional de 1834, no período imperial, restringia-se apenas ao Distrito Federal. O cenário educacional mostrava-se precário devido à falta de professores qualificados e de recursos para construção de prédios escolares, bem como pela ausência de escolas profissionais e de fiscalização satisfatória. Seguiram-se a essa reforma algumas iniciativas. Em 1911, aprovou-se a “Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República” – Reforma Rivadávia Correia; em 1915, apresentou-se a Reforma Carlos Maximiliano, que reorganizou o ensino secundário e superior (NISKIER, 1989). Em 1925 foi aprovada a Reforma de Ensino de Rocha Vaz. Outras reformas foram propostas e discutidas na Câmara dos Deputados, sem nenhuma efetivação.

Em 1924, ocorreu um importante fato na campanha pela educação: fundou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) com o objetivo de congregar os profissionais de educação, os quais se reuniam e difundiam suas ideias por meio das Conferências Nacionais de Educação. Nagle (1976) assevera que a educação da década de 1920 foi marcada pelo “entusiasmo” e por reformas que reestruturavam o ensino, buscando atender ao novo sistema econômico e às novas demandas sociais.

De acordo com a Constituição, ocorreram também reformas descentralizadas, em nível estadual, implementadas por educadores renomados, como, por exemplo, Sampaio Dória no Estado de São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Estado do Ceará (1922-1923); Anísio Teixeira, no Estado da Bahia (1924); Bezerra de Menezes, no Estado do Rio Grande do Sul (1925-1928); Carneiro Leão, no antigo Distrito Federal (1922-26) e no Estado de Pernambuco (1928); e Lisímaco da Costa, no Estado do Paraná

**Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil**



(1927-1928). Cabe menção particular a reforma de Fernando de Azevedo, implementada nos anos de 1927 a 1930 no Distrito Federal. Todas essas propostas antecipavam os novos ares explicitados no Manifesto e mantinham relação direta com o novo espírito da República instaurada a partir de 1930.

No Brasil, com a queda do preço do café (1926) e a crise mundial do capitalismo, que culminaram no *crack* da bolsa de Nova Iorque (1929), houve um enfraquecimento econômico, evidenciando-se uma instabilidade na sociedade, principalmente com o alto custo de vida. Para a reorganização econômica interna do país, buscou-se diminuir a produção agrícola para a exportação, além de se ampliarem os investimentos no mercado interno. Nesse quadro, que contribuiu para mudanças na política brasileira, rompeu-se a aliança Minas-São Paulo e abriu-se espaço para outros partidos contrários à política vigente, ao mesmo tempo em que se fortaleceu a aliança entre o grupo industrial e militar (NAGLE, 1976).

Nas eleições presidenciais venceu o candidato do governo, Washington Luís, que foi derrubado do poder pelos militares. Em 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência do país. Nesse mesmo ano, criou-se o Ministério da Educação e Saúde, deflagrando-se um novo período de reformas em atenção às novas diretrizes econômicas e sociais.

## IDEIÁS E ESTRUTURA: DO CONTEÚDO DO MANIFESTO

Através da ABE, foi convocada a IV Conferência Nacional para pressionar o governo a definir e assumir uma política nacional para a educação. Esta se realizou no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, com o tema “As grandes diretrizes da educação popular”. Getúlio Vargas, como chefe do Governo Provisório, abriu o evento, manifestando que estava empenhado na obra de reconstrução do país. Comprometendo-se a acatar as decisões, convocou os educadores para encontrarem uma “fórmula feliz” para definir “o sentido pedagógico” da Revolução de 1930 (LEMME, 1984). Resultaram daí duas iniciativas importantes, segundo Paschoal Lemme (1984, p. 263), um dos signatários do Manifesto:

- 1) Assinatura de um Convênio Estatístico entre o Governo Federal e os estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento, das estatísticas de ensino, em todo o país, até então reconhecidas como precárias [...]”; [e 2] “[...] elaboração de um documento em que os mais representativos educadores brasileiros [...] procurariam traçar as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis”.

Vinte e seis educadores assinaram o Manifesto, sendo que muitos deles se tornaram importantes na história da educação brasileira, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Nóbrega da Cunha, Anísio Teixeira. Este último, que divulgou amplamente o ideário escolanovista,

tinha como pressuposto que a educação era a base de qualquer sociedade civilizada. Em sua visão, a sociedade estava se transformando devido ao desenvolvimento da ciência, e conseqüentemente isto desencadearia mudanças na escola, onde as ciências tornar-se-iam conteúdos fundamentais. Ele criticava a escola tradicional, que devido ao seu caráter autoritário, não preparava o homem para as mudanças: era preciso prepará-lo para refletir sobre seus problemas e encontrar soluções.

Anísio Teixeira (2000) considerava que, para se atingir a modernização, seria necessário considerar três diretrizes: a **ciência**, como já explicitamos, a **industrialização**, que proporcionava o acúmulo de riquezas e o bem-estar social do homem, e a **democratização**. Por meio da industrialização, os países considerados desenvolvidos não imporiam barreiras à entrada dos demais países no mercado, uma vez que ela ampliaria o capital financeiro e o trabalho assalariado na maioria deles. A sociedade burguesa tinha produzido o antagonismo e as opressões de classes, a individualidade exacerbada do trabalho e as insatisfações sociais: “[...] todos esses problemas são problemas para a educação resolver” (TEIXEIRA, 2000, p. 34). Ele atribuía, assim, grande poder à escola, propondo a reforma de ideias sem questionar a base material sob a qual a sociedade capitalista repousava.

A democracia, para o autor supracitado, foi considerada como uma das diretrizes da modernização na educação, uma vez que tomava como princípio a existência de homens livres e iguais e um governo representativo, eleito por sufrágio universal. Essa forma de governo poderia ajudar o Brasil a resolver seus problemas, pois permitiria “[...] a cada indivíduo um lugar na sociedade, correspondendo as suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento” (TEIXEIRA, 2000, p. 34). Ele ignorava, assim, a luta entre burguesia e operariado.

Para Anísio Teixeira (2000), a escola deveria acompanhar as mudanças da sociedade e preparar o homem para as novas necessidades, conservando a sociedade existente. Nela os indivíduos seriam preparados para a vida; assimilariam conteúdos de forma sistematizada, com o objetivo de compreender as relações políticas, sociais e econômicas. Assim, a escola visava a formar o **homem bondoso, gentil e tolerante**, de acordo com os princípios liberais. Esse homem deveria buscar riqueza, harmonia e liberdade, dentro do ambiente de transformação e progresso iniciado com a industrialização, uma vez que o modelo social a ser mantido era o modelo burguês. Em suma, Anísio Teixeira (2000) justificava a necessidade de uma outra escola, que prepararia o cidadão necessário à sociedade industrial republicana.

Em sua primeira edição, o Manifesto apresentava dez itens que resumiam o programa do referido documento. O programa está reproduzido no Quadro 1; apesar de longo, ele facilita a compreensão de seu conteúdo, embora não substituía o prazer da leitura do Manifesto na íntegra.



Esse programa partia de algumas premissas básicas, embora a ideia de formação integral e natural do indivíduo, o qual era concebido como diferente dos demais, pois possuía uma personalidade única que deveria ser respeitada. Exigia-se, por conseguinte, que a escola não tivesse um único método pedagógico, nem postulasse que todos os indivíduos aprendessem da mesma maneira. O que deveria ser comum era a noção de que todos teriam deveres para com a sociedade, deveriam trabalhar, ser disciplinados, cooperativos e solidários (MANIFESTO..., 1932, p. 43). Mais importante do que o conteúdo a ser veiculado era a formação moral do indivíduo, a ser realizada por meio do estímulo ao sentimento altruísta com vistas ao bem comum.

Dada a importância atribuída à educação pública, o Estado, entendido como representante da vontade da maioria e acima dos interesses de classes, era o grande educador. Por esse motivo, no orçamento geral deveriam ser destacados os fundos destinados ao financiamento desse setor. No Manifesto, mantinha-se ainda a ideia de descentralização, mas ponderava-se que o Estado deveria assumir uma ação supletiva nos lugares em que não existissem escolas. Nesse contexto a escola, para assegurar um direito democrático, deveria ser gratuita e obrigatória até os 18 anos, e leiga, sem nenhuma interferência ou privilégio de qualquer religião. Em relação à supremacia do Estado, Teixeira escreveu (1999, p. 83):

obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente poderiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho [...] não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

Reforçava-se, no documento de 1932, a ideia de educação integral, a co-educação dos sexos e a organização de um sistema nacional, prevendo-se a criação de creches e jardins de infância para assistência dos educandos na fase pré-escolar. A escola primária deveria desenvolver as aptidões individuais dos alunos, independentemente de sua classe social, “[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”. Os alunos que se destacassem, por méritos próprios, deveriam ter acesso ao ensino secundário. A educação técnico-profissional deveria atender às necessidades da sociedade brasileira e, portanto, era importante criarem-se universidades no país, as quais deveriam formar professores para ensinar nos níveis anteriores, de modo a se tornar realidade a nova proposta educacional.

Para que a mudança na estrutura organizacional da escola fosse completa, era



preciso adotar métodos e processos de ensino que obedecessem “[...] às mais modernas conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas” (LEMME, 1984, p. 265). Os conteúdos deveriam ser organizados com base em planos definidos e em escalas educacionais, constituindo-se em um sistema. Deveriam proporcionar a aquisição de conhecimentos científicos pelo método da observação, da pesquisa e da experiência, em uma reação contra as tendências passivas e intelectualistas da escola tradicional, combatendo a velha estrutura artificial e verbalista, por meio da qual o aluno era modelado exteriormente. Na nova escola, tomando-se o trabalho como elemento formador, era a atividade que estava na base de todos os trabalhos: “[...] a atividade espontânea, alegre e fecunda dirigida à satisfação do próprio indivíduo” (MANIFESTO..., 1932, p. 54). Fundamentava-se a diferença entre as escolas:

o que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (MANIFESTO..., 1932, p. 54).

A nova escola não concebia o aluno como um ser ao qual era possível modelar exteriormente, mas como possuidor de funções complexas de ações e reações “[...] em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’ [...] e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo e o centro de gravidade do problema da educação” (MANIFESTO..., 1932, p. 53). Exigindo-se a transformação da escola pública em todos os seus graus, a escola primária teria supremacia sobre as demais porque seria o elemento fundamental das democracias.

Em conformidade com Lemme (1984, p. 259), as ideias e as diretrizes que se procuravam concretizar não surgiram espontaneamente das cabeças dos autores, mas eram impulsionadas pelas transformações vividas na sociedade e por um conjunto de ideias que propagavam a renovação dos métodos e processos de ensino, inspiradas, principalmente, nas ideias de John Dewey (GALIANI, 2003).

### **As dificuldades da organização do Sistema Nacional de Ensino no Brasil e as repercussões do Manifesto: palavras finais**

Nos Estados Unidos, os imigrantes eram absorvidos logo que chegavam pela nacionalidade americana. A escola inculcia neles os costumes nacionais, tornando as crianças capazes de exercer os direitos do cidadão. No Brasil, buscou-se reproduzir essa formação à medida que o espaço escolar era visto como meio para formar o cidadão e preparar o homem para o trabalho. Ou seja, no discurso apresentava-se a escola como



fundamental para a modernização da sociedade. No entanto, enfrentar-se-ia muita dificuldade para a efetivação da escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

Saviani (2000) analisa os vários projetos de reforma apresentados à Assembléia Legislativa e que não foram discutidos ou não tiveram andamento no período Imperial, demonstrando as dificuldades para se criar um sistema nacional de ensino naquele momento. Segundo o autor, o país teria acumulado um grande déficit histórico em matéria de educação, que também não foi superado com a República. Enumera algumas hipóteses de explicação para esse fato, como a adoção do regime descentralizado, a influência das ideias norte-americanas sobre os republicanos, o peso econômico dos fazendeiros de café, que temiam perder o poder exercido localmente. Conclui que, independentemente das razões, a instrução pública não foi assumida como responsabilidade do governo central (SAVIANI, 2004).

Embora o Manifesto tenha causado grande impacto no período em que foi escrito, não gerou ações concretas; seus princípios pedagógicos não foram absorvidos na organização da escola, nitidamente tradicionalista. Isto favoreceu que os signatários desse documento, juntando-se a outros, redigissem um segundo manifesto, menos conhecido, mas não menos importante: o “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959) – Mais uma vez convocados – Manifesto ao Povo e ao Governo” (MANIFESTO..., 1959 apud LEMME, 1961). Acentuou-se, nesse momento, o debate entre escola pública versus a particular, uma vez que a propaganda oficial defendia a permanência desta última. Tais documentos cobravam do Estado a oferta de uma educação nova para todas as classes da sociedade e a organização da escola pública como sistema nacional de ensino. Ponderava-se que, no final do século XIX, a escola tinha sido apresentada como capaz de preparar o homem para a cidadania, para ensiná-lo a amar a pátria e o trabalho, mas que não tinha sido fácil criar essa escola, tendo em vista a política nacional de descentralização.

Nesse âmbito, a “educação nacional” continuou a ser assunto muito debatido no decorrer do século XX (TEIXEIRA, 1999), e apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, foi criado o sistema nacional de ensino, o qual, contudo, não significou uma democratização do ensino. Saviani (2004, p. 19-20) resume as dificuldades desse processo:

logo após a vitória da Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na seqüência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as ‘leis orgânicas do ensino’, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo.

Em consequência, da Constituição de 1946, que determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, formulou-se, em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei, que sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971, foi substituída pela atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A educação e o ensino, como defendia Paschoal Lemme (1961), são fenômenos sociais, portanto, variam ao longo do processo histórico. Ele destacava, contudo, que somente uma sociedade democrática poderia ter uma educação democrática:

o caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário, como ainda hoje pensam muitos educadores e pessoas mais ou menos desprevenidas. A educação, a instrução, a cultura são funções da sociedade, e não o contrário (LEMME, 1961, p. 21).

Em uma sociedade de classes antagônicas, a classe que detém o poder estatal direciona em uma perspectiva de favorecimento de um grupo, tende a tornar-se força conservadora. Presente nas escolas, mostra que aquilo que a escola faz nem sempre traduz o que a sociedade exige, revelando-se, portanto, um descompasso entre essas classes. Isto explica a manutenção do quadro caótico e de crise da escola pública atual. Os professores não têm formação adequada, os prédios escolares são insuficientes e mal conservados, falta material escolar e equipamentos das novas tecnologias, as salas são superlotadas, mantêm-se altos os índices de evasão e repetência e o ensino ofertado carece de qualidade, conforme atestam os indicadores avaliativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2004). Em termos de construção da escola pública, ainda há muito por fazer.

### Quadro 1

#### A Nova Política Educacional

##### Esboço de um Programa Extraído do Manifesto

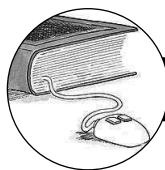
- 1) Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:
  - a) a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;



- b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União, à qual compete a educação na capital do País, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e ação fiscalizadora, coordenada e estimulada pelo Ministério da Educação;
  - c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral, em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as aptidões naturais, única para todos e leiga, sendo a educação primária gratuita e obrigatória; o ensino deve tender gradativamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.
- 2) Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).
- 3) Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:
- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas); b) industriais e profissionais (elaboradores de matérias-primas); c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia industrial.
- 4) Organização de medidas, instituições e orientação profissional para estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.
- 5) Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:
- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
  - b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
  - c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
  - d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.
- 6) Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, em todos os graus, e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma percentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

- 7) Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino, que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já como função supletiva, em qualquer dos graus do ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.
- 8) Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:
  - a) para a defesa da saúde dos escolares, como serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para criança débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para criança, praça de esporte, piscinas e estádios);
  - b) Para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);
  - c) Para articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;
  - d) Para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).
- 9) Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:
  - a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;
  - b) estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, rigorosamente controlados nos seus resultados;
  - c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiência.
- 10) Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim de infância à universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferentes e escolas especiais).





## Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edusp, 1971.

BARBOSA, Rui. A Constituição de 1891. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v. 17, t. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da terceira série do Ensino Médio**. Brasília, DF: Inep, 2004.

CALVI, Lourdes Margareth. **As transformações sociais e a instrução pública: uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879 no Brasil**. 2003. 160f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

FAUSTO, Boris. Expansão do café e política cafeeira. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1977. v. 1, t. 3.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GALIANI, Claudemir. **Reflexões sobre educação e democracia em John Dewey: a escola como formadora do sentimento democrático**. 2003. 159f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Pluma, 1961.

\_\_\_\_\_. A escola nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicas**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1987.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional.** Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

\_\_\_\_\_. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2.

MANIFESTO dos educadores democratas em defesa do ensino público: mais uma vez convocados. Manifesto ao povo e ao Governo. In: LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista.** São Paulo: Pluma, 1961. p. 327-351.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Alfa-Omega, [19-?].

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: E.P.U., 1976.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira 500 anos de história.** São Paulo: Melhoramentos, 1989.

SAVIANI, Dermeval. A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2000, Coimbra. **Anais...** Coimbra: [s. n.], 2000. Digitado.



\_\_\_\_\_. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Sérgio. **A expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-omega, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

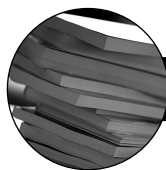
\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva, ou, a transformação da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.



### Proposta de Atividade

- 1) Como os signatários do “Manifesto” justificavam a necessidade de um novo modelo educacional para a manutenção da ordem capitalista?
- 2) Quais as principais questões veiculadas pelo Manifesto? Explícite suas ideias e estrutura.



### Para saber mais

CUNHA, Nóbrega da. **A revolução e a educação**. Brasília: Plano Editora; Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GONDRA, José. G.; MAGALDI, Ana Maria (Org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

LORENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, [19-?].







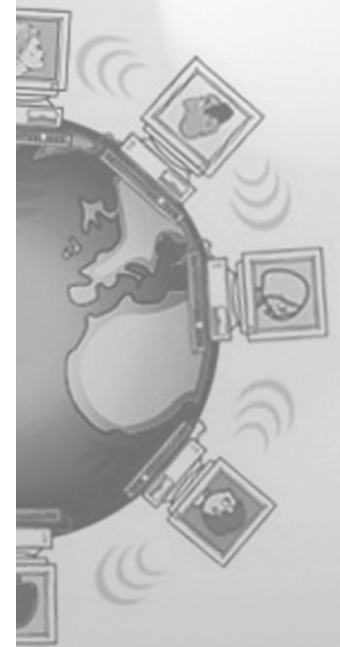
## O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe (social)

Ana Paula Hey / Afrânio Mendes Catani

No campo educacional brasileiro, o período anterior ao golpe militar de 1964 é fortemente marcado pela Campanha em Defesa da Escola Pública, desencadeada em 1959. Foi centrada e liderada por professores e intelectuais das principais instituições de ensino e pesquisa do país, dentre eles Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Corrêa Mascaro, João Eduardo Villalobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Moisés Brejon, Maria José Werebe, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho. As discussões sobre a necessidade de ampliação da oferta de escolarização e em defesa da escola pública e gratuita são intensas e estendem-se até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4024, de 20. 12. 1961.

A partir de 1964, a educação assume papel de relevo no discurso político ligado à modernização e ao desenvolvimento econômico nacional. Nesse momento, com a crise política do Governo João Goulart, coroada com o golpe militar de março daquele ano e a ascensão ao poder do Estado das Forças Armadas, há um rearranjo paulatino, mas estrutural, da economia brasileira. A nova equipe econômica elaborou o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), que deu as diretrizes gerais da política econômica para os anos seguintes, mobilizando os instrumentos clássicos de estabilização: corte no gasto público, aumento da carga tributária, contenção de crédito e arrocho salarial. Foram criadas a correção monetária, o Banco Central e o Conselho Monetário Nacional, além de rígida fixação dos mecanismos de reajustes salariais.

O período chamado “milagre econômico” (1968-73) caracterizou-se por uma forma de desenvolvimento capitalista que beneficiou o capital monopolista e excluiu as massas populares da esfera dos direitos políticos e econômicos. A estrutura econômica da produção organizou-se em torno de dois eixos básicos: a produção de bens de consumo duráveis para absorção de uma fatia privilegiada do mercado interno e o assim chamado esforço exportador que, mantendo a tradicional dimensão exportadora da economia brasileira, com base em bens primários, a ela buscou agregar um componente de bens manufaturados, tendo como conseqüências concretas o fortalecimento



do empresariado e o aumento do consumo das classes altas e médias, inclusive por cultura e educação.

Em termos políticos e culturais, a situação de “fechamento” foi sendo a característica básica. O governo populista de João Goulart, como escreveu o crítico Roberto Schwarz, “apesar da vasta mobilização esquerdizante a que procedera, temia a luta de classes e recuou diante da possível guerra civil”. Assim, a direita saiu-se vitoriosa e pôde governar através de um acerto entre generais. Merece ser transcrito um parágrafo esclarecedor desse texto:

O povo, na ocasião, mobilizado mas sem armas e organização próprias, assiste passivamente à troca de governos. Em seguida sofreu as consequências: rebaixamento geral de salários, expurgos especialmente nos escalões baixos das Forças Armadas, inquérito militar na universidade, invasão de igrejas, dissolução das organizações estudantis, censura, suspensão de habeas corpus etc. Entretanto, para surpresa de todos, a presença cultural da esquerda não foi liquidada naquela data, e mais, de lá para cá não parou de crescer. A sua produção é de qualidade notável nalguns campos, e é dominante. **Apesar da ditadura da direita há relativa hegemonia cultural da esquerda no país.** Pode ser vista nas livrarias de São Paulo e Rio, cheias de marxismo, nas estréias teatrais, incrivelmente festivas e febris, às vezes ameaçadas de invasão policial, na movimentação estudantil ou nas proclamações do clero avançado. Em suma, nos santuários da cultura burguesa a esquerda dá o tom (SCHWARZ, 1978, p. 61-2; grifo do autor).

O crítico, que escrevia seu artigo entre 1969 e 1970, chama a atenção para a tal situação que estava se modificando – e de fato se alterou por completo – “quando a ditadura decretou penas pesadíssimas para a propaganda do socialismo” (SCHWARZ, 1978, p. 62), constituindo-se na particularidade mais visível do panorama cultural brasileiro entre 1964 e 1969.

No cenário educacional, o crescimento da demanda social por educação acarreta uma grave “crise” do sistema. Essa conjuntura é encarada pelos governantes por intermédio de medidas legais, direcionadas à liberação (aumento de vagas nas séries iniciais da escolarização) e à contenção (controle de vagas no ensino médio e superior) da educação escolar (CUNHA, 1973?). Sendo assim, neste capítulo nos concentraremos na reforma universitária de 1968, que culmina na Lei 5540/68 e na Lei 5692/71, que regulamenta os demais níveis de ensino, pontos essenciais para entendermos o período pós-1964 até meados dos anos 1970 e as mudanças que ocorrerão em épocas posteriores.

A busca de recursos financeiros para uma possível política educacional voltada à expansão da escolarização da população é visível quando o governo federal cria o salário-educação em 1964 (Lei 4440, de 27.10.1964). Nela, o Estado assume o papel de captador de recursos e institui uma fonte de verbas para a educação primária,

proveniente da contribuição social das empresas, as quais passaram a recolher aos institutos de previdência social uma cota para cada empregado de seus quadros (ROMANELLI, 1978, p. 216). O objetivo do salário-educação era o de completar os recursos públicos no âmbito estadual e federal para a expansão do então ensino primário, que correspondia apenas às quatro primeiras séries do atual Ensino Fundamental.

Outra medida do governo federal é a realização de diagnósticos do setor educacional, preparados pelo Ministério do Planejamento como instrumento de trabalho para o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período 1967-1976. Em 1974 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), implementado em 1971, realizou o Diagnóstico do Ensino Fundamental, com o objetivo de sinalizar quem não era atendido pelo ensino regular. Os governos estaduais e municipais também passam a realizar tais diagnósticos visando à elaboração de planos locais.

Os planejadores utilizam os números para entender os problemas educacionais, mas não os analisam para a elaboração de políticas para o setor, somente para corroborar as já existentes e como controle público de investimentos.

O contexto do período pode ser resumido como de desenvolvimento econômico, eficiência e produtividade, paralelamente ao controle e à repressão. Uma pretensa política educacional no período foi calcada nesses aspectos e visando à reforma das estruturas educacionais, podendo ser resumida nas seguintes medidas:

- Decreto 63341, de 01. 10. 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior, evitando áreas já saturadas e estimulando aquelas com déficit de profissionais;
- Lei 5537, de 21. 11. 1968, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tal Fundo visava a captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa nos três níveis do ensino (os então níveis primário, secundário e superior);
- Lei 5540, de 28. 11. 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média;
- Decreto-Lei 405, de 31. 12. 1968, que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior. Regulamentou a concessão de auxílio às instituições para a expansão da matrícula, vinculando-a à exigência de diretrizes que assegurassem a produtividade, a eficiência e a utilização plena da capacidade instalada;
- Decreto 68908, de 13. 07. 1971, que dispôs sobre o vestibular;
- Lei 5692, de 11. 08. 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.



Essas medidas podem ser agrupadas em dois pontos: o primeiro referindo-se ao ensino superior e a sua regulamentação de ingresso. O segundo, relativo aos graus anteriores de ensino.

De início, devemos entender que em relação às medidas legais relativas ao ensino superior, um continuum de acontecimentos pode ser observado anteriormente a sua promulgação. Os chamados acordos MEC/USAID (Agency for International Development – USA), firmados a partir de 1964 pelo governo federal, intencionavam estabelecer a organização e o funcionamento das universidades brasileiras. Para tanto, eram elaborados diagnósticos e prestada assistência técnica ao governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino. Esses convênios são extintos em julho de 1968, porém vários outros consultores norte-americanos, independentemente dos acordos, continuaram prestando serviços técnicos ao governo, inclusive nos outros níveis de ensino. Ao mesmo tempo, muitos estudantes brasileiros partem para estudar nos EUA, garantindo desta maneira certas diretrizes americanas para o encaminhamento das questões educacionais brasileiras.

Por sua vez, o Decreto-Lei 53 (18.10.1966) já prevê mudanças na organização universitária visando à economia de recursos e maior produtividade. Com isso há, em cada universidade, a criação de uma coordenação central de ensino e de pesquisa, que estabeleceria as normas para as atividades didáticas e de pesquisa de todas as escolas, o que descaracterizaria a aglutinação de escolas independentes e autônomas. Posteriormente, no Decreto 252 (28. 02. 1967), estabelece-se a criação dos departamentos, que reuniriam disciplinas afins, concentradas em um único local. Esse mesmo decreto limita a representação estudantil em âmbito nacional, permitindo-a somente nos órgãos de representação discente de cada universidade. Nesse contexto, foram mantidos os diretórios acadêmicos (CA's) dos cursos e o diretório central (DCE) para cada universidade, porém extinta a organização nacional que coordenava todo o movimento estudantil – a União Nacional dos Estudantes (UNE). Isso seria o prenúncio da Reforma que viria com o objetivo explícito de silenciar e desmobilizar os estudantes.

As ações do governo militar foram fulminantes frente à persistência das atividades estudantis – a UNE aprovava uma aliança “operário-camponesa-estudantil” visando à derrubada do regime militar e à instauração de um “governo popular” –, uma vez que publicou o Decreto 477 (26. 02. 1969), que procurava definir infrações disciplinares praticadas, não apenas por estudantes, mas também por professores e funcionários. Martins (1989, p. 20) entende que tal decreto foi, de certa forma, “uma extensão do Ato Institucional nº 5 (AI 5) de dezembro de 1968, através do qual o presidente da república passava a usufruir poderes excepcionais para controlar as ações e reações do campo político, impondo a este a lógica de sua dominação”. Professores e funcionários

enquadrados naquele decreto seriam sumariamente demitidos e proibidos de trabalhar em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de 5 anos. Se o “infrator” fosse aluno, seria desligado da instituição e impedido de se matricular, por 3 anos, em qualquer escola. Se o aluno recebesse bolsa de estudo concedida pelo poder público, teria o auxílio suspenso, não podendo, por 5 anos, beneficiar-se de nenhuma subvenção pública; se fosse bolsista estrangeiro, ocorreria a sua imediata extradição do território nacional.

Com esta legislação, o poder central completava um ciclo em termos de esquadramento do campo universitário, iniciado com o dismantelamento das organizações estudantis, que difundia, através daquela legislação, a sua ação coercitiva sobre o corpo docente (MARTINS, 1989, p. 20).

Os estudos para a Reforma Universitária foram realizados por intermédio de um grupo de trabalho composto por respeitáveis professores da universidade brasileira. Entretanto, os idealizadores da lei conformaram-se a esse contexto repressor. Autores que analisaram tal postura afirmam: “ainda que o grupo de trabalho tenha introduzido alguns princípios importantes e progressistas, os seus estudos foram realizados dentro dos limites político-ideológicos traçados por documentos como o Relatório Atcon<sup>1</sup> e o Relatório Meira Mattos<sup>2</sup>” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 143). Assinalam, ainda, que os elaboradores da lei “cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 145).

Protagonista importante em oposição a essa conjuntura de Reforma foi o professor Florestan Fernandes, então catedrático de sociologia da Universidade de São Paulo (USP), velho militante em defesa do ensino público laico e gratuito, que fez conferências por quase todo o país, deu depoimentos e escreveu vários textos sobre o tema, inclusive seu já clássico *Universidade brasileira: reforma ou revolução* (1975). Sua análise da Reforma pode ser estendida pela crítica feita à reforma da USP no mesmo período: “À reforma universitária crítica e democrática sucedeu-se a anti-reforma, obscurantista, terrorista, repressiva e fascista em muitos de seus aspectos” (FERNANDES, 1984, p. 9).

---

1 Relatório elaborado por Rudolph P. Atcon, consultor norte-americano, que foi contratado pela Diretoria de Ensino Superior do MEC para propor mudanças estruturais relativas às universidades brasileiras, pregando, entre outras medidas, a racionalização administrativo-financeira e a estruturação administrativo-pedagógica das instituições de ensino superior.

2 Relatório sobre a situação geral do ensino superior e as possíveis causas de sua crise, elaborado pela comissão composta pelo coronel Carlos Meira Mattos, pelos professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, pelo promotor Affonso Carlos da Veiga e pelo coronel-aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional.



## A REFORMA UNIVERSITÁRIA

A Lei 5540/68 que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior” apresenta normas rígidas que, em sua quase totalidade, estão vigentes até hoje, período em que está em discussão a nova reforma universitária brasileira.

Segundo Catani (1998), algumas medidas propostas por essa Lei, principalmente com vistas ao aumento da eficiência e da produtividade do ensino superior, são:

- Vestibular unificado e classificatório – organizado por área de conhecimento. A partir dele preenchem-se as vagas de todas as escolas, o que de outra forma só ocorreria se os candidatos se inscrevessem em vários vestibulares. É também classificatório porque só ingressam aqueles candidatos que obtiverem as melhores médias em relação ao total das vagas;
- Desdobramento acadêmico do grau de graduação – os cursos de graduação tinham a duração de três a seis anos, correspondendo ao curso profissionalizante completo. A partir dessa Lei, surgem cursos de curta duração;
- Ciclo básico – os alunos estudam, durante um ano, disciplinas de um curso básico, preparatório para todos os cursos de determinada área de conhecimento. Posteriormente, são distribuídos nos diversos cursos, de acordo com sua opção, desempenho acadêmico, disponibilidade de vagas etc.;
- Sistema de créditos e matrícula por disciplinas – a matrícula passa a ser feita por disciplina, semestralmente, permitindo ao aluno maior flexibilidade na composição do seu currículo semestral, ajustando-o a sua disponibilidade. Esse sistema se contrapõe à matrícula em um conjunto de disciplinas que constitui um ano escolar;
- Campus afastado da cidade – Concentração física das atividades universitárias em campus que, na época, dificultaria aos estudantes a realização de passeatas e outros atos de protesto contra o regime militar;
- Extinção da cátedra vitalícia – criação de uma carreira acadêmica em que os docentes são promovidos de acordo com os títulos obtidos em concursos, provas, defesas públicas de dissertações, teses, monografias etc. Anteriormente, cada disciplina tinha um professor concursado, autoridade máxima em um determinado domínio de estudos, que dirigia os trabalhos até sua morte ou aposentadoria, sem que houvesse possibilidade de compartilhar esse poder quase absoluto;
- Criação de departamentos – reúnem-se em um mesmo departamento as disciplinas afins, com a finalidade de se evitar a duplicação de trabalhos e aumentar a taxa de utilização de recursos, espaços e instalações;
- Pós-Graduação – programas ou cursos de pós-graduação, em nível de mestrado



e doutorado, prevendo que se cursem disciplinas e se elaborem, respectivamente, dissertação e tese. A pós-graduação nasce articulada à carreira de professores e dispõe de linhas de financiamento à pesquisa científica e tecnológica.

## **A LEI DE REFORMA QUE INSTITUI O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS**

As discussões para a elaboração da Lei 5692/71 aconteceram nos limites traçados pelo Estado repressor e autoritário, sendo que o MEC chamou homens “apartidários e esclarecidos” para integrar as comissões para a sua preparação, excluindo a sociedade de debater e se organizar para tal.

Essa Lei, que “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”, assenta o objetivo geral da educação nesses níveis de ensino em seu Artigo 1º: “proporcionar ao educando a formação necessária de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício profissional”.

A Lei estabelece a ligação entre idade e série escolar, sendo que o ensino primário passa a ser chamado de ensino de 1º grau, com 8 anos de duração, para alunos dos 7 aos 14 anos, sendo obrigatória e garantida a gratuidade nos estabelecimentos mantidos pelo Estado.

Para Cunha (1975, p. 117), o “Estado estabeleceu para si próprio o dever de garantir a escolarização obrigatória e gratuita (pelo menos nos seus estabelecimentos) para toda população a partir dos 7 anos de idade”. Anteriormente, prevalecia o disposto na Lei 4024/61 em que a obrigatoriedade e a gratuidade estavam garantidas apenas para o curso primário de 4 anos.

Essas seriam as bases para a abertura do próprio sistema de ensino estabelecidas pelo Estado, porém elas não vão garantir a entrada generalizada da população em idade escolar nesse incipiente sistema. Em 1970, apenas 34,4% das crianças de 7 anos frequentavam a 1ª série. Desse total, somente 43,3% delas na zona urbana e apenas 25% na área rural, e ainda com fortes variações regionais. Entre 1964 e 1970 o aumento no ingresso de crianças de 7 anos na 1ª série foi de apenas de 3,5%, em números nacionais (CUNHA, 1975, p. 120-122).

As fracas taxas de escolarização podem ser justificadas pela oferta limitada de vagas nas regiões em que residem os alunos, o que demonstra o problema do sistema educacional, sua organização e estrutura.

Florestan Fernandes (1971, p. 197), já desde os anos 1950, falava em “dilema educacional brasileiro”, caracterizando-o como de fundo institucional, visto que o sistema educacional do país não supria as necessidades educacionais prementes, daí a necessidade de mudança da estrutura, do funcionamento e do modo de integração das instituições. Havia, ainda, a existência de dois polos negativos nesse dilema: instituições



deficientes de ensino e meios de intervenção insuficientes às exigências práticas da situação (FERNANDES, 1971, p. 197).

Outro motivo para essa baixa escolarização refere-se ao fato das famílias da classe trabalhadora escolarizarem tardiamente seus filhos. Essa análise indica as diferenças na relação entre classes sociais e escolarização, que vão ser amplamente investigadas no domínio da pesquisa educacional a partir do final da década de 1970.

A época demonstra a insuficiência da estrutura educacional para o atendimento das crianças em idade escolar conforme estabelecido pela Lei, bem como a mudança cultural necessária para tal empreitada, o que exigiria do Estado alto investimento em termos de infraestrutura e de acesso aos bens culturais ainda restritos a determinadas classes sociais.

Em termos de problemática educacional, a partir de meados de 1970 se terá tanto a questão da falta de vagas para os ingressantes no sistema – isso é, restrito à idade de 7 anos, período da escolaridade obrigatória –, quanto questões internas ao sistema, ou melhor, daquele contingente estudantil que consegue uma vaga inicial mas que não permanece nele (tal é o caso dos evadidos, dos reprovados, dos repetentes ou daqueles que permanecem no sistema mas não se escolarizam), dentre outros problemas que se tornarão chave em termos de configuração do sistema educacional brasileiro.

Em relação à profissionalização no agora chamado ensino de 2º grau<sup>3</sup>, esta se pretende pela generalização da habilitação profissional. Anteriormente, dois tipos de escolas secundárias são imperantes, a de formação geral e a técnica. Modelo que vem desde o Estado Novo (1937-1945), apresentava como característica básica um sistema escolar dual: escolas de formação geral para as elites (que na maioria das vezes se dirigiria à universidade) e escolas profissionalizantes para as classes menos favorecidas (que não continuariam seus estudos). Está nessa intenção a criação de um sistema único de escola voltada para a educação básica geral – garantida pelo 1º grau – e a preparação para o trabalho no ensino de 2º grau.

A terminalidade estava presente nessa generalização da habilitação profissional, pois pretensamente preparava o aluno para o exercício de uma atividade profissional ao final do 2º grau. Entretanto, já pretendida para o término do 1º grau, visto que a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho<sup>4</sup> já estavam presentes nesse grau de ensino.

---

3 Cf. sobre esse grau de ensino os trabalhos de Cunha (1973, 1975, 2000), Frigotto (1984, 1987), Kuenzer (1991, 1997), Piletti (1988), entre outros.

4 Sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho comporiam a parte diversificada do currículo escolar de 1º grau, a partir da 5ª série. Composta de disciplinas ou matérias de formação especial, tais como artes caseiras, datilografia, artes manuais etc. sugeridas pelo estabelecimento de ensino e referendadas pelo Conselho Estadual de Educação.

A obrigatoriedade da profissionalização acabou acentuando a desigualdade de acesso à universidade na medida em que houve o empobrecimento da formação geral nas escolas públicas em benefício de disciplinas profissionalizantes, criando dificuldades para os alunos que chegavam ao 2º grau, mas que não possuíam recursos financeiros familiares para a realização de cursos pré-vestibulares. Ao mesmo tempo, as elites continuavam utilizando as estratégias de preparação de seus filhos nas escolas particulares, que possuíam somente o rótulo de profissionalização, mas que continuaram ministrando cursos em que conteúdos voltados à formação geral (propedêutica) eram priorizados.

O ensino supletivo também foi motivo de atenção, com o objetivo de proporcionar a jovens e adultos a educação que não tiveram na idade correspondente, de suprir a escolarização incompleta ou para aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. Este seria ministrado em um sistema próprio, sem seguir a organização do ensino regular, inclusive com o uso dos meios de comunicação de massa. É criado, também, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), visto que nesse momento o Brasil tinha um contingente de mais de um terço de jovens e adultos analfabetos.

A visibilidade de uma educação compensatória – equalizar oportunidades e atender aos mais carentes – reside tanto no ensino supletivo quanto no Mobral e, ainda, no atendimento pré-escolar (em 1970 somente 2,45% das crianças de 2 a 6 anos estavam matriculadas), praticamente inexistente nesse período no sistema público, sendo que a rede particular detinha a maioria das matrículas.

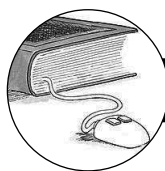
O período analisado – pós-64 a meados dos anos 1970 – é profícuo para o entendimento das relações entre educação e sociedade, sobretudo de como a própria legislação consolida um tipo de visão do mundo social, ou seja, adapta as manifestações da estrutura social dominante. A necessidade de escolarização para o desenvolvimento econômico e social do país é entendida como fundamental, porém desde que se reforçasse a segmentação capaz de assegurar a estrutura de classes sociais na qual a sociedade está ancorada. Sendo assim, a liberação (ampliação de vagas no ensino de 1º grau) só poderia ocorrer com a contenção “futura” (dificuldades para que estudantes das classes menos favorecidas frequentassem os níveis de 2º grau e superior), uma vez que o quantum educacional a ser atingido é determinado pela posição social ocupada por cada estudante.

Assim, há cerca de 30 anos, isto é, por volta de 1975, tínhamos no Brasil menos de 20 milhões de matrículas no ensino de 1º grau, perto de 1 milhão e quinhentos mil alunos frequentando o 2º grau e de pouco mais de 1 milhão de universitários. Nas palavras de Florestan Fernandes (1975, p. 35), esse conjunto de estatísticas apenas vinha a confirmar que um “restrito número de privilegiados atinge o ápice da pirâmide”.

Entretanto esse privilégio, não é demais ressaltar, soa um tanto estranho: com a



expansão gradativa da educação superior no Brasil – no que se referia ao número de estudantes, de docentes e à rede física dos estabelecimentos – os contingentes oriundos das frações de classe mais humildes não tinham condições objetivas de enfrentar a competição com seus colegas das frações médias ou superiores, financiados pelos seus pais. Tais “herdeiros”, para utilizar expressão cunhada pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que não precisavam trabalhar para garantir o próprio sustento ou de suas famílias, destinam-se aos estabelecimentos públicos gratuitos e, em geral, de melhor qualidade. Aos destituídos de uma maior acumulação de capital material e cultural não resta outra alternativa senão ingressar nas emergentes instituições de educação superior privadas, pagando pela educação. Esta vai, paulatinamente, se eclipsando da esfera dos direitos sociais e se convertendo em mercadoria.



## Referências

BRASIL. Lei n. 5540, de 28. 11. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11. 11. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CATANI, Afrânio M. O ensino superior no Brasil: perspectivas. In: KUPSTAS, Márcia (Org.). **Educação em debate**. São Paulo: Moderna, 1998. p. 121-141.

\_\_\_\_\_. Um educador engajado. In: MARTINEZ, Paulo Henrique (Org.). **Florestan ou o sentido das coisas**. São Paulo: Boitempo, 1998. p. 127-142.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Edunesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

\_\_\_\_\_. GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

DURAND, José Carlos (Org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1971.

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.



MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 11-48.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?** São Paulo: EPU; Edusp, 1988.

PINTO, Diana; LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília (Coord.). **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública**. São Paulo: Loyola, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1933-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969: alguns esquemas. In: \_\_\_\_\_. **O pai de família e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 61-92.



### Pense e explique

1. Quais foram as estratégias do governo autoritário para conter os movimentos estudantis contrários à ditadura militar?
2. Analise a relação entre a conjuntura econômica no tocante ao aumento do consumo das classes médias e as mudanças na esfera familiar referentes à busca por educação.
3. No que consistiu a política de contenção implementada pelo governo militar no período? Quais suas consequências a longo prazo no que tange ao ensino superior?
4. Analise a política de liberação de vagas nas séries iniciais do antigo 1º grau e o processo de pseudodemocratização do acesso à educação básica ocorrida a partir desse período.



### Sugestão de filmes

O Desafio (1965) – Paulo César Saraceni  
Terra em transe (1967) – Glauber Rocha  
Os anos JK, uma trajetória política (1980) – Sílvio Tendler  
Pra frente Brasil (1983) – Roberto Farias  
Jango (1984) – Sílvio Tendler  
Nunca fomos tão felizes (1984) – Murilo Salles  
Lamarca, coração em chamas (1994) – Sérgio Rezende  
O que é isso companheiro? (1997) – Bruno Barreto  
Quase dois irmãos (2005) – Lúcia Murat  
Cabra-cega (2005) – Toni Venturi



## Para saber mais

AARÃO REIS FILHO, Daniel. **A revolução faltou ao encontro**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. MORAES, Pedro. **68, a paixão de uma utopia**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

BETTO, Frei. **Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRASIL nunca mais. Petrópolis: Vozes, 1983.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FAVARETTO, Celso. **Tropicália, alegoria, alegria**. São Paulo: Kairós, 1979.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOUTZII, Flávio. **Pedaços de morte no coração**. Porto Alegre: L&PM, 1984.

LAGÔA, Ana. **SNI: como nasceu, como funciona**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LÖWY, Michel et al. **Movimento operário brasileiro – 1900/1979**. Belo Horizonte: Vega, 1980.

MOSTAÇO, Edécio. **Teatro e política: arena, oficina, opinião. Uma interpretação da cultura da esquerda**. São Paulo: Proposta Editorial, 1982.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática, 1977.

O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe (social)







# 9

## O projeto de educação e a redemocratização nacional: em destaque o Estado do Paraná de 1980

Elaine Rodrigues

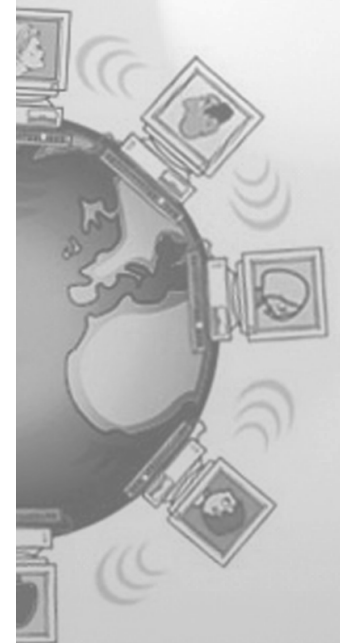
Neste capítulo, que esperamos ser de seu aprendizado, conversaremos um pouco sobre a década de 1980.

Vamos iniciar apresentando um panorama do período.

Nos anos da década de 1980, vivenciaram-se movimentos que repercutiram em mudanças consideráveis no cenário político do país, como a realização de eleições para governadores, senadores, prefeitos e vereadores; a campanha pelas “Diretas-já”; as greves em várias categorias profissionais.

Em um nível mais específico da política nacional, tivemos o movimento grevista dos professores das universidades federais, dos médicos residentes, dos bancários, dos marítimos, dos funcionários da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos; o retorno ao pluripartidarismo e, com isso, a criação de partidos que se posicionaram contra o regime político vigente. Nasceram o Partido dos Trabalhadores - PT e o Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB; renasceram o Partido Comunista - PC do B, o Partido Comunista do Brasil - PCB, o Partido Trabalhista Brasileiro - PTB e o Partido Democrático Trabalhista - PDT; o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) passou a atuar sob a legenda PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro); a Aliança da Renovação Nacional - ARENA transformou-se no Partido Democrático Social - PDS e continuou mantendo as características de um partido governista.

Por uma lei aprovada pelo Congresso em agosto de 1979, foi concedida anistia aos exilados políticos e, quase dez anos depois, no ano de 1987, convocou-se uma Assembleia Nacional Constituinte. Um ano depois, promulgou-se uma nova Constituição para a nação, denominada Constituição Cidadã, e, no ano de 1989, fechando os acontecimentos políticos desse período, ocorreu a primeira eleição direta e democrática



para suprir o cargo de Presidente da República.

Da perspectiva do governo militar, ainda vigente no ano de 1979, representado pelo general João Batista de Figueiredo, a transição do regime militar para o regime democrático deveria se fazer de forma “lenta, gradual e segura” ou, nos termos dos analistas da época, uma “transição controlada”. E foi exatamente assim que ela se deu: de maneira controlada.

Ainda no ano de 1979, foi concedida anistia àqueles que haviam sido punidos pelos atos de exceção. A lei, que beneficiou também os torturadores, não foi o que podemos chamar de uma lei ampla, geral e irrestrita, como reivindicavam as oposições ao regime militar. No entanto, não podemos deixar de considerar que ela representou o reparo, ao menos em parte, dos males sociais causados pela ditadura, como também um avanço na luta pelo fim do militarismo no Brasil. Ela abriu a possibilidade de o Brasil receber de volta alguns de seus líderes, como Leonel Brizola, Miguel Arraes e Luiz Carlos Prestes.

Nesse mesmo ano ainda, mais precisamente no mês de dezembro, o governo promoveu a reforma da lei orgânica dos partidos políticos, o que facilitou a formação de novas agremiações. Com essa atitude, pretendia-se pulverizar a força oposicionista que se concentrava na legenda do MDB. Essa ação foi percebida e registrada por um dos líderes do MDB, quando declarou que, apesar de “espernearem bastante”<sup>1</sup>, ao menos os setores mais importantes da oposição haviam feito isto; o que efetivamente se deu foi que a reforma partidária se implantou dentro dos limites permitidos pelos detentores do poder.

A representatividade do PMDB, enquanto maior partido de oposição, assim entendido à época, apareceu nas eleições para governadores de Estado no ano de 1982. O partido elegeu os dirigentes dos seguintes estados: São Paulo, Franco Montoro; Minas Gerais, Tancredo Neves; Paraná, José Richa; Goiás, Iris Rezende<sup>2</sup>.

Com a posse dos novos governadores, articulou-se uma campanha, interpartidária e oposicionista, em prol de eleições diretas para Presidência da República. Como essa ação foi frustrada, criou-se o que denominou Aliança Democrática, ou seja, a reunião do PMDB com um setor dissidente do PDS, cujos esforços foram canalizados para a eleição do então Governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, para Presidente da

---

1 Essa declaração foi feita por Fernando Henrique Cardoso no ano de 1983 em palestra proferida na Associação dos Sociólogos de Brasília.

2 O objetivo deste capítulo não é nos aprofundarmos no tema das eleições de 1982. Vale lembrar que a Revista Brasileira de Estudos Políticos de n. 57 dedicou-se a publicar uma série de artigos bastante detalhados sobre a questão.

República, e, para vice, o ex-presidente do PDS, José Sarney. Essa aliança visava à “conciliação entre a sociedade e o Estado, entre o povo e o governo” (CUNHA, 2001, p. 25).

A aliança fez ampla campanha. Como resultado, em janeiro de 1985 foi eleito, ainda pelo colégio eleitoral, o primeiro Presidente da República civil desde 1964. Na véspera de sua posse, em 15 de março de 1985, Tancredo Neves foi internado com grave enfermidade, vindo a falecer em São Paulo, a 21 de abril de 1985. “Um sentimento geral de frustração tomou conta da nação” (CUNHA, 2001, p. 27).

Finalizando um ciclo de acontecimentos importantes para a democratização do país, entre novembro e dezembro de 1989, realizou-se a primeira eleição direta para Presidente da República. Foi eleito Fernando Collor de Mello, ex-governador de Alagoas, sua legenda era a do Partido da Renovação Nacional - PRN. Depois de dois turnos eleitorais e de vencer o candidato Luiz Inácio Lula da Silva<sup>3</sup>, representante da Frente Popular, que era formada pelos partidos PT, PSB e PC do B, tomou posse, em 1990, o primeiro presidente da República eleito por voto direto desde o ano de 1964.

Esses acontecimentos evidenciam uma transformação significativa na vida política e na vida cotidiana da nação brasileira.

O contexto era de redemocratização; palavras como conciliação, negociação e democracia passaram a definir e integrar o vocabulário da população, que vivia o processo de transição, de forma “lenta, gradual e segura”, tal como insistia o poder governamental.

No interior dessa fornalha, o Brasil avançava, isso era um fato! Parece-nos, entretanto, que a direção a ser tomada pelo processo de transição era algo que tanto os detentores do poder como o restante da população descobriam à medida que caminhavam.

Vale lembrar que esse caminhar trouxe às praças milhares de manifestantes organizados entoando cantos em favor da democracia. A mídia exerceu um papel fundamental, porque assumiu a defesa desses movimentos. Ressaltamos que não podemos considerar esse fato como descaracterizador do espírito existente naquela década. Entendemos a mídia como veículo produtor e produzido, ela dita regras de comportamento, mas não pode fazê-lo sem respaldo na vida prática, vivenciada pelos cidadãos.

Era consenso admitir, no início da década de 1980, que a identidade nacional, nos anos de regime autoritário, havia sido estilhaçada em seus aspectos culturais,

---

3 Figura que desponta no cenário nacional durante as greves do ABC paulista no ano de 1978-1979.



econômicos e mesmo regionais. No plano cultural, os valores artísticos, patrimoniais, hábitos e costumes haviam se diluído em meio à repressão. Os partidos de oposição professavam e esforçavam-se para fazer crer que se poderia resgatar a soberania, a identidade enquanto nação. Predispunham-se também a discutir, com as representações institucionalmente organizadas, formas de reverter a crise em que se encontrava o sistema educacional do país. Uma crise que deflagrava problemas graves em todos os níveis de ensino.

Diante desses dados da nossa recente história, perguntamos: com quais características evidenciadas por esse processo relacionam-se os elementos que compuseram o projeto educacional para a nação na década de 1980? Ainda: qual era o diagnóstico educacional da época?

Nossa primeira resposta é dirigida à segunda indagação.

Os programas do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – apresentavam-se insuficientes e inadequados para reduzir os altos índices de analfabetismo registrados no país. Cerca de 30 milhões da nossa população ainda era analfabeta, segundo Niskier (1995).

Questionava-se a padronização dos conteúdos utilizada pelos programas do Mobral em larga escala, porque eles não atendiam à diversidade de experiências de vida dos trabalhadores e os métodos utilizados não correspondiam à necessidade pedagógica e ao direito social de participação no processo educativo.

O sistema pré-escolar no país era altamente deficiente, pois alcançava uma parcela muito reduzida das crianças de 4 a 6 anos e praticamente excluía os filhos das famílias de baixa renda. A oferta de pré-escolas públicas não atendia adequadamente às necessidades de alimentação, saúde e higiene das crianças pobres e o objetivo do trabalho desenvolvido era, sobretudo, assistencialista.

Quanto ao ensino de primeiro grau (hoje denominado Ensino Fundamental), apesar de um crescimento quantitativo em termos absolutos, ainda evidenciava sua insuficiência e precariedade, o que agravava ainda mais a situação nas regiões mais pobres. O número de crianças fora da escola mantinha-se alto há anos, e elas provinham das classes trabalhadoras. Além disso, e mesmo nas regiões em que a renda familiar era maior, os índices de analfabetismo eram também considerados alarmantes.

O que a seguir apresentaremos é fruto de um levantamento sobre os índices de analfabetismo existentes nos quatro estados governados por representantes eleitos pela oposição ao regime ditatorial na década de 1980. Nesses estados, assumiu-se a bandeira da redemocratização nacional por meio da execução de projetos educacionais.

Tabela 1 – Comparativo do índice de analfabetismo da população eleitora registrado no ano de 1980, nas regiões que mais elegeram governadores opositores em 1982

Unidades da Federação e Municípios	População total eleitora	Analfabetos	Taxa de analfabetismo
São Paulo	2.647.256	125.524	4,7
São Paulo	854.973	36.160	4,2
Campinas	69.649	2.452	3,5
Santo André	58.427	1.444	2,5
Guarulhos	55.297	3.043	5,5
Osasco	51.765	2.158	4,2
Paraná	917.250	83.832	9,1
Curitiba	117.723	3.467	2,9
Londrina	35.982	1.680	4,7
Ponta Grossa	21.366	760	3,6
Maringá	20.413	636	3,1
Cascavel	20.055	1.684	8,4
Minas Gerais	1.604.013	200.468	12,5
Belo Horizonte	213.754	10.046	4,7
Contagem	32.645	1.840	5,6
Governador Valadares	25.151	2.027	8,1
Juiz de Fora	36.614	1.351	3,7
Uberlândia	30.256	1.320	4,4
Goiás	456.458	70.061	15,3
Goiânia	93.080	4.542	4,9
Anápolis	22.827	1.440	6,3
Luziânia	9.525	1.495	15,7
Itumbiara	9.252	1.222	13,2
Araguaína	8.228	1.699	20,6

- Todos os dados para a organização da tabela foram retirados do Atlas da Educação no Brasil (1985), publicado pelo MEC/SEPS/FAE.

O projeto de educação e a redemocratização nacional: em destaque o Estado do Paraná de 1980



- Privilegiamos, para a organização da tabela, os índices referentes às capitais e às maiores cidades, em termos populacionais, de cada um dos estados.

DESTACANDO O PARANÁ:

Tabela 2 - Índice de analfabetismo registrado nas principais cidades do Estado do Paraná (1980).

Paraná	917.250	83.832	9,1
Curitiba	117.723	3.467	2,9
Londrina	35.982	1.680	4,7
Ponta Grossa	21.366	760	3,6
Maringá	20.413	636	3,1
Cascavel	20.055	1.684	8,4

Depois de destacarmos, ainda que brevemente, os elementos que compunham o quadro educacional da época, passamos a responder a nossa primeira indagação, qual seja: com quais características evidenciadas pelo processo de transição democrática se relacionam os elementos que compuseram o projeto educacional para a nação na década de 1980?

A questão educacional representava grande parte dos argumentos para a constituição do programa de governo dos partidos oposicionistas, em seus discursos. O acesso ao saber aparecia como outra grande preocupação: aquilo que ainda era privilégio de uma minoria passaria a ser motivo de luta para os órgãos governamentais responsáveis pela melhoria das condições educacionais no país.

A educação representava condição fundamental para a democratização da sociedade brasileira. A importância atribuída à educação na construção da sociedade requeria um planejamento educacional criterioso, que se nortearia fundamentalmente pela garantia de idênticas oportunidades de ingresso, permanência e aproveitamento das diferentes camadas e segmentos do povo brasileiro no sistema educacional.

Essa política só seria possível à medida que se “elevassem os níveis de vida do povo e em que a alfabetização fosse transformada num instrumento de participação social e de exercício pleno da cidadania” (ESPERANÇA..., 1982, p. 42).

Ainda como parte das estratégias de crescimento e fortalecimento da democracia, o ensino fundamental público era convocado a realizar sua parte no processo de redemocratização, atendendo à criança brasileira com o intuito de torná-la cidadã. Oferecendo alternativas institucionais, econômicas e sociais, seria possível, mediante a

destinação de maiores recursos ao 1º grau<sup>4</sup>, garantir para todas as crianças condições de ingresso, permanência e aproveitamento na escola até a 8ª série (ESPERANÇA..., 1982). Como estratégias, previa-se a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte e a adoção de eleições diretas, de caráter universal e secreto, as quais seriam mais um elemento na conquista do direito democrático, pertencente a todos os cidadãos em uma República, de ajudar a decidir e dirigir o destino da nação.

Eleição livre e direta não significava apenas o direito de escolha, mas representava um exercício de reflexão sobre desafios e sacrifícios que todos enfrentariam juntos para a “salvação do Brasil”.

A cura para todos os males dependia da restauração da democracia no Brasil. O povo atravessaria o “deserto” e, com a democracia, chegaria à prosperidade, com bem-estar para todos os brasileiros. O Paraná não ficou à margem desse caminho e desenvolveu ações, entendidas como ajuda e auxílio, no processo de redemocratização do país, professando também a tese de que a democracia seria o suporte para a prosperidade.

Todas as mudanças políticas vividas e construídas pela nação brasileira nesse período desembocaram em um apelo educacional. A educação passou a ser nomeada como locomotiva, como propulsora no movimento de transição democrática.

Entendemos que a compreensão do desenvolvimento e das mudanças referentes à democratização nacional significa, ao mesmo tempo, integrar elementos para a compreensão do que poderíamos denominar “contexto histórico paranaense”, em particular, o contexto educacional no Paraná.

A história da década de 1980 no Paraná, quando referida às circunstâncias que envolveram a criação ou recriação do universo democratizado, pode ser vinculada às mudanças que se pretendia que ocorressem na educação. O fazer pedagógico, os projetos educacionais, a formação dos profissionais dessa área, bem como de seus educandos, passam pela incorporação dos ideais políticos que emergiam da ideia do “novo” e a educação era prioritariamente assumida como formadora de homens capazes de realizar esse “novo”. Nova consciência, nova postura política, novos homens, nova “república”, nova sociedade, mais justa, mais comprometida com melhorias sociais, enfim, mais democrática. Esse era o ideal! Um ideal que se apresentava como novo, mas decididamente, não o era.

A educação tomou forma exageradamente positiva. Todos os males sociais eram explicados pela fragilidade do sistema educacional e político do país; e o governo do

---

4 Hoje denominado 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.



Paraná assumiu essa bandeira. A Secretaria de Estado da Educação - SEED - tornou-se a secretaria mais importante do governo José Richa e a mais evidente no governo Álvaro Dias. Naquela década, a educação era, mais uma vez, a grande “vedete”!

A educação foi redescoberta, aclamada como processo e não mais como uma forma acabada de atividade técnica; respondia pela consciência de que caminhar junto era mais seguro do que sozinho, de que descobrir junto era mais garantido do que acertar sozinho, de que discutir junto era mais criativo e livre do que reproduzir sozinho o oficial e o preestabelecido.

Representada na figura da secretária de educação, a SEED publicava suas expectativas, declarando que o Brasil deveria depositar seus anseios de mudança na Assembléia Nacional Constituinte<sup>5</sup> e na Constituição democrática, esperando que as subcomissões e comissões fossem capazes de produzir condições legais para a viabilização de mudanças que se faziam urgentes. Nesse contexto, educadores e educandos não poderiam estar ausentes. Esse entendimento baseava-se no argumento de que a escola, como parte integrante da sociedade, deveria contribuir para a sua redenção.

Todo o esforço era feito porque não se tinha como hábito estabelecer momentos de discussão acerca dos caminhos do país, principalmente quando civis, estudantes, professores e pais estavam envolvidos. Essa foi uma das sequelas da longa noite autoritária vivida pelo Brasil: as gerações mais jovens, asfixiadas em sua liberdade, em sua iniciativa, acabavam órfãs de referências sobre um regime democrático. Considerava-se necessário extirpar das relações sociais qualquer vestígio autoritário. Fazia-se indispensável que os conceitos democráticos viessem à tona e as pessoas o praticassem para assimilá-los em profundidade. Na escola, intentava-se o aprofundamento do relacionamento democrático entre os diversos segmentos sociais que ali se faziam presentes. A retomada da democracia nos “corações e mentes” era, na verdade, um prolongado processo educativo e de experimentação.

## O PROJETO DE (RE)DEMOCRATIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Na década de 1980, o foco das atenções daqueles que formulavam os projetos educacionais resumia-se a duas questões fundamentais. A primeira era a expansão do sistema e a segunda era a melhoria da qualidade de ensino.

A mudança no foco do discurso que embasaria a formulação dos projetos pedagógicos ocorreu tanto por pressões da sociedade civil quanto pela ação de forças que

---

5 A Assembléia Nacional Constituinte foi instalada no dia primeiro de fevereiro de 1987.



se institucionalizaram sob a égide de uma nascente democracia avaliada, naquele momento, como progressista.

No contexto da transição democrática, no contexto de reformulação de concepções educacionais, surgiu o que se denominaria Fórum Nacional de Secretários de Educação. Ele nasceu em um ambiente fortemente marcado pelo centralismo e autoritarismo e fez da luta pela descentralização do poder o seu principal argumento político-pedagógico.

Os secretários de educação<sup>6</sup> uniram-se em torno do objetivo de criar um sistema educacional que correspondesse às aspirações democráticas da sociedade, reivindicando maior autonomia aos Estados na execução das políticas educacionais. Esse posicionamento estava em consonância com as políticas estaduais dos governos de oposição que tinham sido eleitos havia pouco tempo.

No caso do Paraná, a Secretaria de Educação foi um órgão que conquistou uma representatividade bastante considerável nos encaminhamentos e decisões, e essa condição justificava a crença depositada na tese de que a educação era um meio pelo qual se chegaria a atingir a finalidade da construção democrática.

Os Secretários Estaduais de Educação reivindicavam maior autonomia na definição dos novos projetos educacionais, o que pressupunha a demarcação de responsabilidades entre as diferentes esferas de governo e a garantia das transferências dos recursos necessários ao seu cumprimento. Já o Ministério da Educação configurava-se adepto a estratégias mais centralizadoras. Essas posições antagônicas, conflitantes, geravam uma relação tensa entre as esferas estaduais e a esfera central do poder.

É preciso registrar que a primeira tentativa de se criar uma representação dos Secretários de Educação aconteceu em 1981. Nesse ano, foi realizado em Brasília, DF um encontro de dirigentes da educação, cultura e desporto. O evento recebeu a marca da oficialidade por ser promovido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC - e sua abrangência foi nacional.

Aprovou-se, nesse evento, proposta de criação de um conselho de Secretários de Educação, cuja finalidade seria assessorar e prestar consultoria ao MEC na formulação de metas para o ensino básico. O conselho também atuaria como órgão mediador das reivindicações regionais; seria sua responsabilidade, ainda, funcionar como catalisador do processo de mudanças educacionais nos diferentes Estados Nacionais.

A proposta previa, ainda, que esse conselho se compusesse por representantes das cinco regiões geográficas brasileiras. Essa iniciativa consolidou-se quando os

---

<sup>6</sup> A Secretária de Educação do Paraná Gilda Poli Rocha Loures foi vice-presidente (dez/86 a nov/87) e, posteriormente, presidente (ago/89 a jul/90) do Conselho Nacional dos Secretários de Educação - Consed.



Secretários de Educação, reunidos em Olinda, PE, assinaram um termo de protocolo para a constituição do Conselho de Secretários de Educação do Brasil – Conseb.

O termo de protocolo definia como objetivo do Conseb a soma de esforços na defesa de interesses comuns. Partindo dessa proposta, os Secretários de Educação do país, em sua maioria, reunir-se-iam na defesa dos interesses comuns e de uma melhor realização do projeto educacional, do fortalecimento e da participação dos Estados na definição das linhas básicas para a educação brasileira.

Assumir posições em torno dos problemas fundamentais da educação nacional, intensificando o intercâmbio de experiências que subsidiassem o Ministério da Educação e Cultura na busca de soluções mais adequadas às diversidades regionais, também era uma atribuição que o MEC imputava ao Conseb.

Os Secretários de Educação, presentes no evento realizado em Pernambuco, assinaram um documento denominado Carta de Olinda, de 17/08/1981 cujo conteúdo primordial se definia na afirmativa de que:

[...] a dívida social somente ser[i]a resgatada quando a educação fo[sse] convertida na 'prioridade de todas as prioridades, ocupando um lugar primordial nos programas de Governo e na consciência de toda a sociedade' (CARTA DE OLINDA, 1981 apud CONSED, 1996, p. 7).

No documento, reivindicava-se maior participação nos investimentos educacionais originados dos orçamentos públicos e concluía-se com a assertiva de que o compromisso com a educação deveria ser o componente ético por excelência da ação de governar.

O Conseb reuniu-se por mais três vezes. No penúltimo encontro, realizado em novembro de 1981, o conselho assumiu posição contra a universalização compulsória da habilitação profissional no 2º grau<sup>7</sup>.

Os secretários reivindicavam que os sistemas estaduais de educação pudessem, autonomamente, definir a forma curricular para o direcionamento do ensino para o trabalho, sempre considerando as diferenças regionais. Finalizando o rol de propostas, o Conseb entendia que a educação pré-escolar deveria ser acoplada ao ensino de 1º grau.

No último encontro, realizado em fevereiro de 1982, houve um esforço para incrementar a incipiente representação política dos Secretários de Educação junto ao MEC. Entretanto, com a desincompatibilização de diversos secretários postulantes a mandatos eletivos nas eleições daquele ano, o Conseb sofreu um esvaziamento e acabou desativado.

Em março de 1983, com a posse dos novos governos estaduais eleitos pelo voto

---

7 O segundo grau é hoje denominado Ensino Médio.

popular, a proposta seria retomada com base em novos compromissos e em uma perspectiva de independência e contestação ao centralismo do MEC. Assim, podemos pontuar que o Conseb não prosperou por enfrentar condições conflitantes com seus objetivos iniciais.

Em 1983, com a criação do Fórum Nacional de Secretários de Educação, fundava-se um espaço institucionalizado para a reflexão sobre a educação nacional. Este era o objetivo. O Fórum propunha-se a formular propostas, eleger temas de estudo, cooperar na elaboração e discussão de estudos técnicos e, fundamentalmente, promover a troca de experiências. Assumindo-se cientes das responsabilidades que os caracterizariam enquanto mentores e executores de projetos estaduais de educação, os Secretários de Educação avaliavam-se, contribuindo para dinamizar o processo de mudança.

Como catalisador desses esforços de mudanças empreendidos pelos Estados, o Fórum objetivava reforçar a interação com os órgãos do Governo Federal, basicamente com o MEC, responsável pelo gerenciamento, formulação e implantação de projetos educacionais nacionais. Oferecia-se para contribuir efetivamente na definição de estratégias e prioridades. Inserido na dinâmica da transição democrática, o Fórum pretendia alcançar a descentralização das normas na área educacional.

No uso de um argumento defendido pelo Fórum, a descentralização do poder respondia aos interesses tanto do projeto oficial de abertura política, que se pautava no lema: “lento, gradual e seguro”, e que foi idealizado pelo regime militar, quanto das forças opositoras ao regime vigente. Ao primeiro deles, porque ajudava a reforçar as bases que ainda foram eleitas pela situação e que eram focos locais de poder. Ao segundo, porque contribuía para fomentar os espaços conquistados pelos governos opositoras recém-eleitos. No caso do Paraná, na região Sul, por exemplo, intentava-se o fortalecimento do projeto educacional tendo em vista a construção democrática.

Observamos, portanto, que a estratégia da descentralização pautava-se em argumentos que, contraditoriamente, respondiam aos interesses de manutenção da ordem, ainda vigente, mas quase sem apresentar possibilidades de reorganização, bem como de mudança. O que deveras ocorria era uma luta, por assim dizer, entre o poder central e os governos estaduais.

Há uma relação entre o avanço da redemocratização e o recuo progressivo da centralização promovida durante o regime autoritário, situação que apresenta seu ponto de inflexão no ano de 1983, com a posse dos novos governadores eleitos pelo voto direto. A legitimidade que lhes foi conferida através das urnas permitia que exercessem sua influência junto ao governo central, reivindicando, sobretudo, autonomia aos Estados.

No momento em que os primeiros governos de oposição ao regime autoritário assumiram seus novos postos, sentiram-se estimulados à união em defesa dos interesses



comuns. O Fórum era o espaço no qual os interesses podiam ser discutidos. A defesa da construção de uma escola pública forte e capaz de atender à maioria da população se traduzia na finalidade primeira a ser alcançada.

A democratização da educação escolar preconizada pelo Fórum pressupunha o dever do Estado de assegurar o acesso universal à escola, bem como o provimento de conteúdos básicos que garantissem a qualidade do ensino. O slogan era *Ensino público e gratuito: direito de todos, dever do Estado*. Dessa forma, a educação brasileira estaria a serviço das exigências de segmentos sociais que se empenhavam na luta pela democratização e pela cidadania.

O VIII Fórum, realizado em Curitiba no ano de 1985, aprovou a “Carta de Curitiba: a vontade política de mudar”, elencando os princípios básicos que deveriam nortear o projeto nacional de educação na Nova República. As propostas e compromissos educacionais assumidos pelo Fórum nesse documento tornaram-se referência para as lutas travadas nos anos de 1985 e 1986, período de instauração da Nova República.

Não seria demais rememorar que, até o início da década de 1980, prevaleceu como padrão dominante a centralização, tendo como foco a expansão do sistema educacional. Construir escolas era a principal preocupação dos governantes adeptos da “Pedagogia do Tijolo”<sup>8</sup>. Com a mudança desencadeada pelas eleições de 1982, a ênfase recaiu sobre a popularização da educação básica, com melhoria da qualidade de ensino.

O longo percurso de transição do regime autoritário e centralizado para o regime democrático e descentralizado teve, na área educacional, um ator fundamental: o Fórum Nacional dos Secretários de Educação, instalado no começo de 1983, que foi liderado, inicialmente, pelos estados governados pela oposição.

Com a completa desmobilização do Conseb, em 1982, a criação do Fórum não guardou nenhuma relação de continuidade com o período anterior, até porque a ideia era estabelecer novas relações com o MEC. Estas seriam baseadas no princípio da independência e da autonomia dos Estados, resgatado com o retorno das eleições diretas.

O primeiro Fórum de Secretários de Educação do Brasil realizou-se em 13 de junho de 1983. Sua convocação partiu da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Andes, que apresentou proposta aos Secretários de Educação oposicionistas recém-empossados<sup>9</sup>. A realização do fórum contou ainda com o apoio da Sociedade

---

<sup>8</sup> **Pedagogia do Tijolo:** termo utilizado pelo Consed em seu relatório de gestão publicado em 1995.

<sup>9</sup> A Andes articulou-se com os Secretários de Educação dos principais Estados em que, nas eleições no ano anterior, a oposição havia vencido. Assim estavam à frente do movimento: Paulo de Tarso Santos, São Paulo; Otávio Elísio Alves de Brito, Minas Gerais; Gilda Poli Rocha Loures, Paraná, e Yara Lopes Vargas, do Rio de Janeiro.

Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC.

No encontro, debateu-se e firmou-se posição sobre as principais questões que, naquele momento, faziam parte da pauta de reivindicações dos segmentos da área educacional e mobilizavam a opinião pública: ensino público e gratuito em todos os níveis, restabelecimento da dignidade da escola pública, democratização das universidades e apoio à cultura e à pesquisa científica. Nesse Fórum, os secretários firmaram um compromisso em defesa da educação pública e reivindicaram um papel ativo na formulação do projeto educacional que o país passaria a desenvolver.

Durante essa reunião, o secretário de São Paulo propôs a criação de um organismo institucional independente, de caráter nacional e suprapartidário, capaz de exercer influências nas decisões da área educacional e de romper com a submissão dos Estados ao poder central. A consciência da necessidade de um espaço democrático para discussão da educação foi o impulso criador do Consed.

O Consed representou a continuidade da experiência desenvolvida pelo Fórum Nacional dos Secretários de Educação no período de 1983 a 1986. A partir de 1987, com a posse da segunda geração de governadores eleitos por voto direto, aconteceu a troca dos titulares das Secretarias Estaduais de Educação. A interação entre os antigos secretários e os novos membros do Consed deu-se mediante a apresentação da memória dos fóruns anteriores, realizada pela ex-Secretária<sup>10</sup> de Educação do Paraná.

Em setembro de 1986, durante a realização do XIV Fórum, em Belém, PA, foi criado o Consed, uma iniciativa que visava a sua institucionalização, para tentar evitar a descontinuidade que poderia advir das mudanças periódicas dos governos estaduais. O Consed surgiu como resultado da experiência acumulada pelo Fórum no período de 1983-1986. Portanto, esse órgão atuou no cenário político desde 1983.

Os embates travados junto ao MEC em favor da descentralização e do reconhecimento dos Secretários Estaduais de Educação como parceiros da união, e não apenas cumpridores de ordens, foram a essência das reivindicações. Eles podiam ser, também, definidos pela expectativa de superar o papel simplesmente homologatório que cabia aos Secretários de Estado, quando entendidos como delegados do poder central.

Junto ao MEC e no Congresso Nacional, o Consed defendia o respeito às diferentes ideologias que permeavam o universo da escola pública. Defendia, ainda, a descentralização administrativa e, conseqüentemente financeira, o que levaria a uma integração maior entre os três graus de ensino. Valorizar os profissionais do magistério com um salário que fosse um piso nacional também figurava entre suas metas.

10 Gilda Poli, nesse momento, deixou a Secretaria, mas no ano seguinte, por circunstâncias políticas, retornou ao cargo.



A participação do Consed nos debates da Comissão de Educação e do Senado Federal para o estabelecimento dos princípios a serem incorporados na Constituição de 1988 foi avaliada pelos seus membros como uma conquista, cujos desdobramentos seriam a permissão para que o estudante participasse na vida escolar e as definições acerca das metas para o fortalecimento de um projeto educacional mais democrático.

O maior entrave para o desenvolvimento de um projeto educacional democratizante estava, segundo os membros daquele colegiado, na relação do MEC com os Estados. A falta de parceria não auxiliava o avanço das negociações. Avançar a passos muito lentos, por vezes quase imperceptíveis, era insatisfatório, tendo em vista os resultados esperados.

Sedimentava-se, em meio a essas discussões, a concepção de educação como direito social básico e a noção da escola como instância de formação e exercício da cidadania. Por conseguinte, valorizava-se a formulação de projetos educacionais favorecedores da construção da democracia.

A democratização da educação deveria ser entendida, ainda de acordo com os membros do Consed, como expansão de oportunidades educacionais no sentido de que o Estado, enquanto agente de interesses dos diversos segmentos sociais, apresentava, em consonância com um ideal de sociedade democrática, o dever social de dar provimento e atendimento à demanda escolar. Neste sentido, essa concepção de democratização se referia ao acesso universal de todos aqueles que tinham o direito de frequentar a escola.

Eles afirmavam ser inerente à escola, e isto a fazia diferente de outras instituições da sociedade civil, o fato de ser veículo da transmissão do conhecimento sistematizado. Portanto, era preciso discernir que conteúdos colocariam a educação brasileira a serviço das exigências sociais. O próximo passo era tornar esses parâmetros a base da organização curricular<sup>11</sup>.

A análise das questões assinaladas pelos conselheiros compunha seus argumentos e eles levavam em consideração o debate mais amplo que versava sobre as propostas para a Constituição Federal. Isto conduziu à instituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita, sendo o Consed uma das quatorze unidades dele integrantes.

Um tema que esteve presente durante esse período foi o financiamento da educação, não somente motivado pelo debate sobre a vinculação de recursos para a educação, durante o processo de formulação da Constituição Federal, mas também devido à

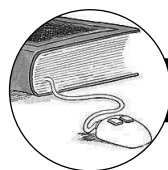
---

11 O Paraná fez valer essa premissa quando se organizou e criou um Currículo Básico para a Educação no Estado. Esse documento somente se concretizou no ano de 1990.

grande ineficiência das instâncias ministeriais no tocante ao repasse regular de verbas, como, por exemplo, a relativa ao salário-educação.

Duas outras discussões caracterizaram o período focalizado. A primeira referia-se às linhas que deveriam presidir a realização de acordos internacionais. Segundo o Consed, as mesmas deveriam significar o reforço e o apoio ao desenvolvimento de projetos educacionais formulados no âmbito de Estados e Municípios. A segunda referia-se à importância atribuída ao envolvimento da sociedade nas questões educacionais.

A Secretária de Educação do Paraná, como membro atuante no Consed, encampou as duas discussões e, na tentativa de viabilização, passou a proferir um discurso, cuja finalidade era amparar ações voltadas para a descentralização e a flexibilização administrativa. Visando a democratizar a gestão escolar, promoveu-se a realização de eleições, criação de colegiados, grupos gestores, conselhos, o que tornaria a escola participante ativa do debate educacional e da execução do projeto educacional nacional.



## Referências

ATLAS da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: MEC/SEPS/FAE, 1985.

CARDOSO, Fernando Henrique. **A democracia necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CONSED. **Relatório de Gestão – 1995 – 1996**. Brasília, DF. 1996

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez; 2001.

ESPERANÇA e mudança: uma proposta de Governo para o Brasil. **Revista do PMDB**, São Paulo, ano 2, n. 4, set./out. 1982.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.



JORNAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba, ano 3, n. 9, mar./abr. 1985.

NISKIER, A. A educação de 64 a 84. In: NISKIER, A. **Educação brasileira: 500 anos de História – 1500-2000**. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas da SEED-PR: fundamentos e explicitação**. Curitiba: SEED, 1983.

SKIDMORE. Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.



### Para saber mais

Visando a melhorar sua compreensão acerca dos elementos que compõem o quadro educacional brasileiro na década de 1980, destacamos:

HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RODRIGUES, Elaine. **A invenção da democracia no Paraná. 1983 a 1987**. 2002. 273f. Tese (Doutorado em História)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

RODRIGUES, Marly. **A década de 80, Brasil: quando a multidão voltou às praças**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.



### Sugestão de filmes

**BYE BYE BRASIL (1979)** Direção de Cacá Diegues (Carlos Diegues). Com Betty Faria, José Wilker, Fábio Júnior, Zaira Zamberlli. Em seu caminhão colorido, parte do litoral nordestino rumo à transamazônica, percorrendo 3.000 km do território brasileiro, uma trupe de artistas ambulantes, a Caravana Rolidei (do Inglês Holiday: férias, feriado). Peripécias dramáticas e divertidas, através do sertão e da mata amazônica. Retrato polêmico, mas afetuoso do Norte-Nordeste do Brasil. Com músicas de Chico Buarque e Roberto Menescal.



**PIXOTE, A LEI DO MAIS FRACO (1980)** Direção: Hector Babenco. Com Fernando Ramos Silva, Marília Pêra, Jardel Filho. Menores fogem de um reformatório e passam a viver com uma prostituta. Retrato cru da vida dos menores abandonados em grandes cidades brasileiras. Marília Pêra foi eleita melhor atriz do ano pela associação dos críticos de Nova York.

**ELES NÃO USAM BLAK-TIE (1981)** – Direção: Leon Hirszman. Com: Gianfrancesco Guarnieri, Fernanda Montenegro, Bete Mendes, Carlos Alberto Riccelli, Lélia Abramo. Filho de sindicalista não quer entrar em greve porque a namorada está grávida. Adaptação da peça de Guarnieri. Premiado no festival de Veneza.

**CABRA MARCADO PARA MORRER (1984)** – Direção: Eduardo Coutinho. O diretor rodava, com o mesmo título, um filme no nordeste brasileiro em 1964, quando estourou o golpe militar. Equipe e personagens foram desagregados, mas ele retomou o projeto em 1981, retornando aos mesmos lugares, procurando as mesmas pessoas, mostrando o que havia acontecido com elas, tentando reunir novamente uma família, cujo chefe, líder de uma liga camponesa, fora assassinado. Vencedor do Primeiro Festival de Cinema de São Paulo e de pelo menos duas dezenas de prêmios internacionais, esse é um filme sem paralelo em toda a história do cinema mundial. Um retrato vivo, profundo e verdadeiro do Brasil.

Fonte: GUIAS práticos Nova Cultural 1989. São Paulo: Nova Cultural, 1988.



### Proposta de Atividades

Com base em sua leitura e também nos filmes que optar por assistir, tente elaborar argumentos para responder às seguintes questões:

- 1) O que significava na década de 1980 compromissar-se com um projeto educacional que objetivasse a redemocratização social?
- 2) Por que os Secretários de Estado assumiram como tarefa governamental a formulação e o desenvolvimento de um projeto educacional que atendesse às demandas sociais? Essa opção está ligada a que concepção de educação? Qual a vinculação estabelecida entre o universo social e o que se efetivara no plano pedagógico?





# 10

## História da educação: construindo a escola cidadã, no estado do Paraná, de 1990

Elaine Rodrigues

Convido você a refletir um pouco sobre um dos temas que vem se destacando como preocupação entre os educadores, sobretudo a partir de 1980 e, de forma ultradimensionada, de 1990, não somente nos eventos acadêmicos, publicações, como também nos discursos políticos em defesa dos movimentos populares, e mesmo em documentos oficiais dos órgãos governamentais, tornando-se um conceito excessivamente utilizado até hoje. Nunca se falou tanto em cidadania!

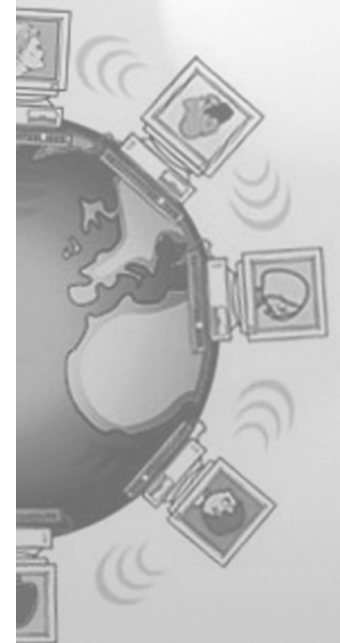
Por meio das palavras, dos discursos, vão-se construindo significados que ganham vida própria na prática escolar. Quando um tema é alvo de tantos debates e pareceres, é necessário estar alerta para o risco de sua excessiva utilização. Conceitos aplicados de forma indiscriminada, sem que se considerem as circunstâncias culturais, políticas e históricas que o envolvem, acabam por sofrer um esvaziamento de sentido.

São reflexões como essas que nos remetem à seguinte indagação. O profissional de ciências humanas, mais especificamente o educador do Ensino Fundamental, deve assumir para si a responsabilidade de formar o cidadão ideal, pleno dos direitos políticos propugnados pela sociedade democrática e que seja capaz de atuar na realidade globalizada, com competência, com qualidade total?

A resposta a essa pergunta implica, por sua vez, alguns questionamentos: quem é esse cidadão? Por que ele se tornou tão necessário ao desenvolvimento e ao bem-estar social?

Em suma, são reflexões que nos induzem a problematizar a *formação do cidadão*, inseri-la como foco de nossas observações e ações, conferir-lhe um destaque especial.

A formação do educando para o exercício da cidadania tornou-se um elemento discursivo compulsório nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação do



Estado do Paraná (SEED) com a finalidade de nortear a prática pedagógica no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990. Por meio da prática pedagógica escolar, a SEED almejava formar um cidadão que participasse ativamente na sustentação de uma nação (re)nascente. Essa proposta educacional pode ser entendida como um “avanço” para a educação paranaense, uma vez que passou a capacitar seu professor para, com base no princípio e no conceito de cidadania, formar um aluno capaz de se entender como um ser socialmente constituído. Esse quadro configura a ideia de que o institucional, representado pelo Estado, estaria incorporando a mentalidade de uma época tipificada pelo resgate dos direitos que se acreditara serem tributários da simples transposição da democracia para o exercício da cidadania.

Algumas teses sobre educação foram retomadas com ares de novidade no período de 1987 a 1990, quando, sobretudo, foram firmados compromissos sociais, estruturados pelo discurso e veiculados pelos documentos referidos no parágrafo anterior.

O documento, Projeto Pedagógico 1987-1990, foi produzido na gestão do governador Álvaro Dias, cujo Secretário de Estado da Educação foi Belmiro Valverde Jobim Castor. Sua principal preocupação, sublinhada no documento, era agir com a finalidade de evidenciar que nada era mais urgente e importante que a priorização de um projeto pedagógico para o Paraná. Afirmava com veemência que nenhum outro aspecto da administração conseguiria ser plenamente coroado de êxito se suas ações não resultassem em melhorias de oportunidades educacionais.

Na apresentação do documento, ele argumentava:

nada é mais urgente e importante. Um Estado como o nosso, que aspira simbolizar um Brasil diferente não pode aceitar passivamente a permanência de padrões educacionais como os que apresentamos: melhores que os nacionais e de maneira deprimidamente longínqua dos atingidos por outros países, nos quais – independentemente de nível econômico ou regime político – a educação já encontrou seu lugar merecidamente nobre nas preocupações da sociedade e de seus governantes (PARANÁ, 1987, p. 6).

Para a viabilização do projeto, seus elaboradores propunham duas linhas de ação, uma com prioridade no campo pedagógico e outra no campo administrativo. A preocupação primeira estava no campo pedagógico:

no campo pedagógico, nossa preocupação fundamental está voltada nos próximos anos para um binômio: os passos iniciais do processo educacional; notadamente as duas primeiras séries do 1º grau, no qual o projeto fundamental da Secretaria de Estado da Educação será a implantação do ciclo básico de alfabetização; e o fortalecimento da formação aperfeiçoamento de docentes, seja mediante a reformulação das escolas de magistério ou a capacitação dos docentes já prestando serviços à rede estadual (PARANÁ, 1987, p. 6).

O projeto educacional paranaense também apresentava objetivos bastante definidos:

dar às escolas a maior autonomia possível em relação à gestão de seu cotidiano, concentrando recursos na própria escola para que administração do dia-a-dia seja desburocratizada e simplificada, e aproximar a escola de sua comunidade para garantir-lhe uma verdadeira inserção no tecido social e assegurar que a escola responda de maneira efetiva àquilo que a comunidade espera (PARANÁ, 1987, p. 6).

Demonstrados os objetivos do projeto, o Secretário concluía:

é através da interação entre os diversos aspectos da atividade educacional que atingiremos com a ajuda de Deus e a colaboração decidida e entusiástica dos educadores e administradores do Paraná, um avanço realmente significativo na educação paranaense (PARANÁ, 1987, p. 7).

Quando se elabora um documento, idealiza-se um campo de ação para ele. No entanto, essa idealização fatalmente se desfaz no fazer pedagógico, uma vez que nem contando com a ajuda de Deus se podem eliminar as contradições, as dificuldades de manutenção prática das ideias gestadas no discurso. As ações desenvolvidas pela SEED, embora reafirmando os objetivos traçados no documento, não refletiam diretamente esses propósitos. A forma de apropriação da proposta documental era particular aos que a implantavam e se renovava a cada espaço em que se tentava praticá-la.

Observemos, mais detidamente, a própria estrutura do documento, a fim de melhor identificarmos o conceito de cidadania que o permeou, bem como em que perspectiva educacional seu conteúdo foi amparado. Os itens que seguem a apresentação do documento são:

1. Introdução
2. Uma abordagem histórica
3. Concepção educacional
4. Realidade educacional paranaense
5. Políticas operacionais: dimensões administrativa e comunitária da ação educacional
6. Proposta de ação pedagógica
7. Considerações finais
8. Organograma (PARANÁ, 1987, p. 3).

A estrutura organizacional privilegiava, indiscutivelmente, o contexto social a partir do qual a realidade educacional se caracterizaria. Ou seja, o documento baseou-se na dimensão socioeconômica e a dimensão educativa foi abordada como algo decorrente da sociedade.



O documento inicia-se por uma abordagem que se propunha a retratar a realidade educacional paranaense em correspondência com a do país. O segundo item contém a discussão sobre a concepção educacional que embasou o projeto. Em terceiro lugar, situa-se a realidade educacional paranaense, para, somente nos itens finais, serem explicitadas as propostas e políticas propriamente relacionadas à escola, ao ensino.

Por meio dessa perspectiva, procurou-se construir a noção do cidadão que se pretendia formar. O conceito de cidadania que se ensinaria ao educando teria por princípio elementos que o remetessem ao seu meio social, inculcando-lhe responsabilidades acerca de seu papel enquanto agente participante do processo social. Eis como o projeto é descrito no texto documental:

um projeto que concebe a educação como voltada para preparar e formar os indivíduos através de transmissão e produção de conteúdos significativos que garantam o aprofundamento e o domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente elaborados, para a construção de cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social. [...] a postura de uma escola democrática visa à preparação do educando para a democracia, elevando sua capacidade de compreensão, a fim de entender a realidade vivida e poder interferir nas ações da sociedade, transformando-a. **O fator preponderante para a melhoria da qualidade de vida dos educandos frente à realidade vai depender de seu grau de consciência crítica, de sua preparação e de sua decisão política.** Esse perfil de escola exige educadores comprometidos com a sua tarefa e conscientes da responsabilidade que lhes foi confiada, além de uma infraestrutura adequada, de modo a ter assegurado os elementos indispensáveis em relação às condições físicas do real funcionamento de serviços necessários, que propiciem aos professores e alunos ambiente apropriado ao desenvolvimento de um trabalho (PARANÁ, 1987, p. 7, grifo nosso).

A intenção de ensinar o educando a ser um cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres, estava pautada em um conceito de cidadania que entendia o homem como um ser socialmente constituído.

No Projeto Pedagógico 1987-1990, a ideia era de que o universo escolar é uma realidade que somente se explica em relação a outras instâncias sociais. Seu conteúdo não evocava um olhar para o interior da escola, para a escola *vivida*, não retirava da educação a responsabilidade pela equalização social, ao contrário, fundamentava-se nessa tese para estimular o fazer educacional.

O segundo documento a ser destacado é PARANÁ: construindo a escola cidadã, produzido e publicado pela SEED-PR<sup>1</sup> no ano de 1992. O princípio de sua elaboração é o de que o universo escolar é um organismo que apresenta certa autonomia. Segundo o Secretário de Educação Elias Abrahão, na tentativa de “superar a dicotomia curricular

---

1 Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

e extracurricular, a secretaria de estado começou a entender que muitas escolas consideravam o “currículo” do “governo” e o “seu” o extracurricular” (PARANÁ, 1992, p. 6).

PARANÁ: construindo a escola cidadã é um projeto que conduz o “olhar” para o interior da escola, para aquilo que denomina “escola vivida”. Essa é uma constatação que já se apresenta na leitura dos itens de seu sumário, os quais estão dispostos da forma seguinte:

**1. A escola em uma perspectiva democrática da educação**

Como valorizar o trabalho escolar?

Como melhorar os serviços prestados pela escola?

**2. Alguns retratos das escolas do Paraná**

Organização do trabalho na escola

O currículo na prática escolar

Temas gerais

Elementos inovadores em cada disciplina

**3. Perspectivas marcantes das escolas do Paraná**

Dar a público o trabalho da escola

Respeito à diversidade cultural

O trabalho como princípio educativo

Aprendendo a trabalhar interdisciplinarmente

**4. O projeto político-pedagógico da escola**

Da importância e necessidade do projeto político-pedagógico das escolas

O que é projeto político-pedagógico

Como se constrói o projeto político-pedagógico (PARANÁ, 1992, p. 4).

A leitura do sumário já evidencia que o projeto foi pautado no universo escolar. Objetivando sanar problemáticas identificadas com base nesse prisma, estabeleceram-se linhas de ação, parâmetros instrucionais, conteúdos e metas de ação, cujo entendimento era:

a escola não pode ser chamada a suprir a comunidade na prestação de serviços sociais que outros órgãos do poder público devem realizar. Mas do mesmo modo, a escola não pode fechar-se apenas em torno da função de transmitir o saber aos alunos (PARANÁ, 1992, p. 6).

Assim, não se desconsideravam os aspectos mais gerais da educação, mas considerava-se necessário assegurar que a escola mantivesse seu espaço sadio. A SEED dispunha-se a ouvir as escolas paranaenses e concluía:

a escola do Paraná [fosse] um espaço reservado à educação das crianças e jovens. A eles deve[ria] assegurar a possibilidade de desenvolvimento global da personalidade que é evidenciado nos aspectos instrucionais (conhecimento), técnicos (habilidades) e axiológicos (valores e atitudes). O que importa é a formação do cidadão. O auto-retrato que as escolas enviaram à Secretaria revela a existência de ambientes sadios e dinâmicos, dentro dos quais, professores, sentem prazer em ensinar, e alunos, alegria em aprender (PARANÁ, 1992, p. 6).



O texto continua expressivo quando adverte que não se deveria buscar no documento nova formulação teórica ou ideológica e que a argumentação nele contida não pretendia servir de fundamento pedagógico e nem político. Esses parâmetros não eram considerados desnecessários, mas eram vistos como algo que cada escola deveria construir, “valorizando a memória do que aí foi produzido” (PARANÁ, 1992, p. 9).

Reafirmando o princípio de valorização da produção escolar, definia-se como essencial guardar a produção dos alunos e dos professores e não os documentos legais.

Guardar os boletins e a documentação escolar – é como guardar o contracheque sem dar importância ao dinheiro ou mercadorias que ele pode comprar. Ora, se na escola há tanto cuidado com o boletim e outros documentos administrativos, maior cuidado deveria ter a escola com a própria produção escolar. **A materialização de tudo o que foi aprendido está no que foi produzido: cadernos, pesquisas, livros, revistas, manuscritos, de professores e alunos. [...] a valorização do trabalho escolar passa também pela publicização da produção escolar, tanto de professores quanto dos alunos** (PARANÁ, 1992, p. 10, grifo nosso).

Nessa mesma linha de raciocínio, entendia-se que,

se a escola ainda tem alguma qualidade, essa deve-se principalmente à dedicação e ao esforço do magistério. Por isso, continuamos com o firme propósito de promover e apoiar iniciativas e experimentos, voltados para a inovação educacional e para a autonomia, constitutivos essenciais do projeto pedagógico das escolas, visando desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade filosófica e cultural de nossas comunidades (PARANÁ, 1992, p. 4).

Postulava-se que a Secretaria de Educação tinha uma “grande preocupação em elaborar um projeto educacional pautado na escuta atenta da demandas da rede, sem querer impor soluções milagrosas” (PARANÁ, 1992, p. 4).

Conforme relatório contido no projeto, seu enfoque principal baseou-se em uma coleta de dados contida em cinquenta e três dossiês elaborados pelas escolas da rede pública. Esses dados foram tomados como pressuposto fundamental para a reflexão e estruturação das estratégias de melhoria das questões relativas ao ensino – capacitação docente, por exemplo. PARANÁ: construindo a escola cidadã se auto-retrata como renovador, por valorizar o fazer específico que cada dossiê apresentou, por saber respeitar a autonomia de cada escola, para que ela pudesse dar retorno à comunidade que a gerou. O intuito era valorizar o magistério, assegurando aumento dos ganhos salariais, apoio a toda espécie de criatividade docente, melhoria do trabalho nas escolas, capacitação permanente e respeito ao trabalho em andamento.

Para melhor compreender o que envolvia o trabalho em andamento nas escolas, o discurso documental contém explicações sobre os conceitos de instituído e instituinte. O instituído são as normas, sistemas de valores considerados como unificadores das



ações no interior da escola e em todas as escolas; é o que está dado; é o sistema explicitado para a organização e condução da educação. O instituinte são as pessoas envolvidas na vida da instituição, o ato de expressarem suas vontades, de construírem e reconstruírem espaços de ação em um processo interativo com o meio em que atuam.

O instituído é importante e necessário, porém, não é suficiente. É vazio sem o vigor do instituinte. É este que, como projeto pedagógico de construção coletiva pelos agentes do processo educativo, no interior da escola, se configura como algo que não é e nem pode ser dado por algo ou por alguém, mas pressupõe um contexto livre de limites impostos, onde possa fazer-se possibilidade de participação de todo. O fim da educação é a formação do indivíduo autônomo. Mas o que é um indivíduo autônomo? E, no plano coletivo, o que é uma sociedade autônoma? Pensa e age autonomamente o indivíduo que não é dominado pelo discurso ou pela vontade do outro.[...] A escola cidadã, formadora do indivíduo autônomo, alimenta-se do discurso do outro, mas o reelabora para torná-lo seu, para que não fale e não pense como o outro, como ocorre com o indivíduo alienado (PARANÁ, 1992, p. 11).

Nessa proposta pedagógica pontua-se textualmente que **a autonomia conduz diretamente à cidadania** (PARANÁ, 1992, p. 10); a apropriação de uma determinada definição de autonomia estabelece as balizas do novo cidadão, da nova cidadania:

autônomo não é o indivíduo isolado. Pelo contrário, autônomo é o sujeito ativo, sujeito da praxis. Se lutamos pela autonomia é porque a desejamos para todos. Uma sociedade autônoma é uma sociedade autocontrolada, autodirigida, autogestada, onde suas instituições, como a escola, promovem e facilitam a autonomia individual (PARANÁ, 1992, p. 12).

Tendo como parâmetro o princípio da autonomia, o cidadão seria então um ser construído por uma escola que se fundamentaria em saberes autodenominados plurais.

O Paraná, ao elaborar esse documento e em se tratando de questões relativas à educação, comportava-se como aquele que, “acertadamente” (PARANÁ, 1992, p. 13) passava a fazer parte do cenário marcado por uma explosão descentralizadora<sup>2</sup> e emancipadora dos sistemas de ensino. Paraná: construindo a escola cidadã seria, então, o eco, no Paraná, da Constituição Cidadã; seria a resposta paranaense a aquilo que se exigia de uma formulação pedagógica no tocante às responsabilidades estatais na construção da cidadania brasileira.

O lugar de destaque ocupado pelo termo cidadania no Brasil das últimas décadas do século XX fica evidenciado também por documentos nacionais, como é o caso da Constituição Brasileira – promulgada em 1988; dos Parâmetros Curriculares Nacionais

---

<sup>2</sup> Vale lembrar a experiência da Cidade de Maringá: Escolas Cooperativas.



para o Ensino Fundamental, que dedica um volume exclusivo à discussão dos temas ética e cidadania; do Plano Decenal de Educação para todos publicado em 1993. Essa mesma relevância está demonstrada na historiografia. Vejamos alguns exemplos:

A nossa Constituição, em seu Título VIII, capítulo III, contém um artigo que faz alusão à questão da cidadania:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (VITA, 1989, p. 182, grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam, como um dos objetivos do Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes de:

**compreender a cidadania como participação social e política**, assim como exercício de direito e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; bem como, a necessidade de conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional (BRASIL, 1998, p. 7, grifo nosso).

O Plano Decenal de Educação para Todos do MEC – 1993-2003 – também utiliza o conceito de cidadania, quando declara:

o plano decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento na luta pela recuperação da educação básica do País. Todavia, a sua efetivação depende de esforço integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja, a União, os Estados e Municípios, as escolas, os professores e dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil. Torna-se cada vez mais importante que cada uma dessas instâncias e segmentos assumam compromissos públicos com a melhoria do ensino, **fazendo da escola um centro de qualidade e cidadania**, com professores e dirigentes devidamente valorizados, ajudando o País a edificar um eficiente sistema público de educação básica (BRASIL, 1993, p. 1, grifo nosso).

E continua:

**Cidadania na escola: a escola é o espaço de aprendizagem e exercício de cidadania.** Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei. Como essas afirmativas estão sendo vivenciadas na escola? A escola está trabalhando o desenvolvimento da cidadania? Pobres, ricos, índios, negros, brancos, mulheres; pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades; seguidores de diferentes religiões, membros de diversos partidos políticos ou de variadas organizações sindicais e comunitárias são tratados com o mesmo respeito, sejam professores ou alunos? Existem tratamentos diferenciados na escola? Se há, que ações poderiam eliminá-los? (BRASIL, 1993, p. 4, grifo nosso).

Na perspectiva da frequente utilização do conceito de cidadania, assinala

Manzini-Covre:

**há algum tempo o tema cidadania passou a ser o mais ventilado no mundo contemporâneo**, inclusive no Brasil. Ele aparece na fala de quem detém o poder político (políticos, capitalistas etc.), na produção intelectual e nos meios de comunicação (rádio, jornal, TV), e também junto às camadas mais desprivilegiadas da população (MANZINI-COVRE, 1995, p. 7, grifo nosso).

Sobre cidadania, manifesta-se o Professor Antônio Joaquim Severino:

**a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana.** [...] O gozo dos direitos civis políticos e sociais é a expressão concreta deste exercício. O homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida real desse homem (SEVERINO, 1992. p. 10, grifo nosso).

Acerca do tema e enfocando a questão da cidadania tutelada, Pedro Demo expõe:

**cidadania tutelada** expressa o tipo de cidadania que a direita (elite econômica e política) cultiva ou suporta, a saber, aquela que se tem por dádiva ou concessão de cima. Por conta da reprodução da pobreza política das maiorias, não ocorre suficiente consciência crítica e competência política para sacudir a tutela. A direita apela para o clientelismo e o paternalismo principalmente, com o objetivo de manter a população atrelada a seus projetos políticos e econômicos. O resultado mais típico da cidadania tutelada, que, na prática, é sua negação/repressão, é a reprodução indefinida da sempre mesma elite histórica (DEMO, 1995, p. 6).

O mesmo autor também teoriza acerca da cidadania assistida, diferenciando-a da cidadania tutelada:

**cidadania assistida** expressa forma mais amena de pobreza política, porque já permite a elaboração de um embrião da noção de direito, que é o direito à assistência, integrante de toda a democracia. Entretanto, ao preferir assistência à emancipação, labora também na reprodução da pobreza política, à medida que, mantendo intocado o sistema produtivo e passando ao largo das relações de mercado, não se compromete com a necessária equalização de oportunidades. O atrelamento da população a um sistema sempre fajuto de benefícios estatais é seu engodo principal. Maquia a marginalização social. Não se confronta com ela (DEMO, 1995, p. 7).

Para finalizar essa exemplificação de como o conceito “cidadania” tem sido apresentado seja pelos educadores, seja pelos documentos oficiais, gostaríamos de ratificar a afirmação de Silva (1999, p. 8): “precisamente no campo da educação [...] hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado. [...] a educação é um campo de batalha estratégico”.

O que fortemente está, por meio do poder da linguagem, evidenciado no discurso oficial é a crença na educação como elemento primordial para se construir, ou para se



reconstruir, situação vivida nas duas últimas décadas do século XX, a democratização da sociedade. A aclamação da educação como redentora social é um elemento inegável quando elencamos os argumentos que formam o discurso político

Na década de 1990, esse discurso está cristalizado e acentuado nas Secretarias de Educação e entre os intelectuais: homens que, de posse do direito democrático da comunicação, disseminaram o uso da palavra cidadania. A lógica do convencimento de um determinado público pelo poder de argumentação linguística tornou-se algo a se temer. O distanciamento entre a elaboração discursiva e seus desdobramentos práticos constitui-se em mais um campo de pesquisa e, conseqüentemente, de análise.

Conceitos são abstrações, abstrair implica separar mentalmente para tomar em consideração. O ato de considerar pressupõe que o entendimento de um conceito se faz com base na formulação de alguns questionamentos que são advindos da própria situação em que foram empregados.

A noção de cidadania, bem como a de democracia e política, são conceitos/categorias que, por frequentarem assiduamente o discurso veiculado na última década do século XX, assumiram significados, por vezes excessivamente positivos. Quase como magia esses termos se especificam no interior de projetos pedagógicos e contextos sociais diferentes.

A indagação sobre a coerência do discurso veiculado acerca do conceito de cidadania e a efetiva ação do aparelho estatal exige respostas. No entanto, a resposta é simplista, quando se baseia simplesmente no argumento de que o Estado não conseguiu implementar as propostas educacionais vigentes oficialmente no período analisado, uma vez que existem contradições dentro do próprio Estado. O intento, nesta parte final do capítulo, é anunciar outras pistas que possibilitem refletir sobre o constatado distanciamento.

A relação entre o discurso proferido e a ação efetivada não é simples. A prática efetiva está entrecortada por motivos conflitantes que já estão implícitos no discurso dos personagens que articulam e fundamentam o projeto educacional.

Um projeto educacional apresenta respostas oficialmente dadas às demandas geradas por grupos, por facções da sociedade. O teor do discurso é esperado. O conteúdo é redigido para atender a demandas específicas. Essas necessidades podem ser gestadas por vários segmentos, o projeto atenderá a um deles.

A equipe da Secretaria de Educação privilegiou um discurso que se propunha a optar pelas maiorias carentes, pelos excluídos. A equipe pedagógica constituída pela SEED, após o regime militar, orientou-se em um primeiro momento pelas denominadas pedagogias progressistas. Entretanto, na contramão do discurso, outras instâncias governamentais não mantiveram, em consonância com a Secretaria de Educação, o

aparato necessário à manutenção dos compromissos assumidos em campanha. Por exemplo, os professores tiveram seus salários arrojados. Com a sobrevivência ameaçada, como construir cidadania?

Diante dessa realidade, o discurso tomou nova formatação, trazendo à tona a velha ideia de que a profissão do educador se confunde com um sacerdócio. Portanto, com resignação, determinação, humildade e com menos exigências, ele deveria exercer sua atividade em prol do bem comum.

A reestruturação do sistema brasileiro de proteção social esteve no centro dos discursos sobre possíveis reformas a serem executadas após a promulgação da constituição de 1988. Se a década de 1990 nasceu com o sonho de uma sociedade democrática, conforme a constituição cidadã, ela morreu em meio ao pesadelo de não ter realizado as promessas que a inauguraram. Essa constatação, frequentemente exposta aos olhos dos educadores, fez nascer um período de desencanto. A aposta na suposição de que o processo de democratização da escola aceleraria o caminho para a democratização da sociedade e o consequente acesso à cidadania não se efetivou, muito embora, durante todo o século XX, particularmente em suas duas últimas décadas, o discurso baseado nessa tese tenha se construído e reconstruído.

A instituição educativa é palco disputado para discursos ora de manutenção ora para mudança da ordem. Nesse contexto de disputa pelo poder político, a educação se manifesta como elemento catalisador. Entendê-la como aceleradora de um processo faz com que seja constantemente resgatada.

Ao se definir um projeto educacional, percorre-se um longo processo de elaboração até o fazer-se da prática educativa nas unidades escolares. No caminho, o discurso por uma escola pública, gratuita, democrática e universal pode se manter; no entanto, a prática que a efetiva segmenta-se nas esferas em que a educação se reproduz e diferencia-se nas formas de apropriação desse discurso.

A forma de apropriação desse discurso, traduzido em regras, cria o espaço tangencial, aquele que foge à lógica da ciência, ou seja, o espaço da formação acadêmica. Seu encontro é que nos desafia como educadores/pesquisadores.

A escola, a despeito de ter sido aclamada durante as décadas de 1980 e 1990 como uma possível redentora dos problemas sociais, definitivamente não o é. Em nossos dias, ser detentor de saber sistematizado não garante a sobrevivência, o emprego, nem sequer a adequação dos indivíduos ao seu meio. Na Rússia, os “garis” falam três línguas.

O censo de 1991 registrou uma população de 146.825.475 habitantes no país, dos quais 49.458.776 eram analfabetos, com idade igual ou superior a sete anos, representando, assim, uma taxa de 33,68% de analfabetismo. Índices desesperadores,



reveladores de uma dura realidade educacional para um país que escreveu e reescreveu discursos e projetos educacionais sob o ponto de vista da redução das desigualdades sociais. O que efetivamente ocorre é que as carências sociais e nelas estão incluídas as educacionais vêm se tornando endêmicas.

A boa oralidade e a eloquência verbal estão eminentemente em voga, o convencimento pela arte da palavra é constatável no discurso acerca do tema cidadania. A década em questão viveu a tentativa de pôr em prática uma experiência que se pretendia ancorada em ideais democráticos, em que o cidadão e suas responsabilidades sociais seriam o centro nevrálgico das preocupações que permeariam a ação educacional.

No discurso proferido em fins da década de 1980 e durante toda a década de 1990 propugnou-se por uma **república cidadã**. Para isto, criou-se e divulgou-se como imagem, textual ou não, a ideia de que a nova sociedade democrática, e cidadã, seria mais rapidamente conquistada se todos os envolvidos no processo educacional por ela lutassem.



## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Unesco. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Brasília, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Brasília, DF, 1998.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

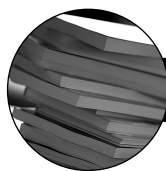
PARANÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **PARANÁ: construindo a escola cidadã**. Curitiba, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: **Estado e Educação**. São Paulo: Papyrus, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução.** In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização.* Petrópolis: Vozes, 1999.

VITA, Álvaro de. **Nossa Constituição.** São Paulo: Ática, 1989.



### Para saber mais

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

MARTINS, Baron Rosilda. **Escola cidadã no Paraná: análise de seus avanços e retrocessos.** 1997. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

PINSKY, Jaime. **Brasileiro(a) é assim mesmo: cidadania e preconceito.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cidadania e educação.** São Paulo: Contexto, 1999.

QUERINO, Maria Célia; MONTES, Maria Lúcia. **Constituições brasileiras e cidadania.** São Paulo: Ática, 1987.

RODRIGUES, Elaine. **A invenção da democracia no Paraná. 1983 a 1987.** 2002. 273f. Tese (Doutorado em História)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.



### Proposta de Atividade

- 1) Por que os documentos oficiais produzidos por órgãos governamentais, como a SEED, por exemplo, assumem o discurso da formação do homem criticamente pensante reivindicador de seus direitos, como objetivo, como meta?
- 2) A cidadania tem sido pensada como algo que ainda não existe, como algo fundamental a ser conquistado. Por que esse ideal não se consolida? Quando o discurso em favor da conquista da cidadania se dissemina no cenário nacional, ele está atendendo a quais demandas?



