

## **ORIGEM DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM<sup>1</sup>**

Lilian Alves Pereira<sup>2</sup>

Delton Apdo Felipe<sup>3</sup>

Fabiane Freire França<sup>4</sup>

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

### **RESUMO**

O presente texto tem por objetivo apresentar um panorama histórico sobre a origem da escola pública e seu projeto de formação do novo homem para a modernidade. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a origem da escola pública na Europa, quais as concepções de educação que perpassaram a sua história no decorrer do final do século XIX e início do século XX, e como essas concepções influenciaram o pensar a escola pública no Brasil. Considerando que a história da escola pública tem uma estreita relação com os interesses políticos postos na sociedade, nos perguntamos: Quais os interesses sociais que estão envolvidos neste processo? Nas bibliografias analisadas percebemos que a partir do século XIX a organização das instituições públicas de ensino promoveu a transmissão da ideologia da sociedade burguesa, essa ideologia pode ser observada nos conteúdos escolares, que visavam o aprimoramento do trabalhador. No Brasil, a organização das instituições públicas mostrou-se ligada a cópia de métodos de países europeus sempre valorizando os pressupostos burgueses. Concluímos que escola pública idealizada para o povo no século XIX não contemplou a todos, o ensino nesse período não proporcionou igualdade, obrigatoriedade e gratuidade, princípios esses que serão perseguidos ao longo do século XX.

Palavras-chave: Escola pública. Formação do novo homem. Educação.

## **ORIGIN OF THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS: THE FORMATION OF THE NEW MAN**

### **ABSTRACT**

This paper aims to present a historical overview of the origin of public school and your project for training of new men to modernity. To that end, we conducted a literature review on the origin of public schools in Europe, what conceptions of education that have permeated its history during the late nineteenth and early twentieth century, and how these views influenced the thinking school published in Brazil. Considering that the history of the public school has a close relationship with political interests in society put, we ask: What are the social interests that are involved in this process? Bibliographies analyzed realize that the nineteenth century the organization of public institutions promoted the transmission of the ideology of bourgeois society, this ideology can be observed in school subjects, aimed at improving the worker. In Brazil, the organization of public institutions was linked copying methods of valuing the European countries where bourgeois assumptions. We conclude that public school designed for the people in the nineteenth century did not include all the teaching in this period did not provide equality, obligatory and free, these principles will be pursued throughout the twentieth century.

Keywords: Public school; Formation of the new man; Education.

## Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar um panorama histórico sobre a origem da escola pública e seu projeto de formação do novo homem para a modernidade. Para tanto, foi realizado um levantamento sobre a origem da escola pública na Europa, e quais as concepções de educação que perpassaram a sua história no decorrer do final do século XIX e início do século XX. Sabendo que a história da escola pública tem uma estreita relação com os interesses políticos postos na sociedade, nos perguntamos: quais os interesses sociais que estão envolvidos neste processo?

Um dos padrões consistente na modernidade é a constante circulação de idéias, é importante que compreendamos que a viagem dos ideários pedagógicos, das práticas educativas e escolares, insere-se como um projeto de modernização buscado pela sociedade brasileira por volta de 1870. Neste sentido, é necessário analisar o que era considerado importante para integrar todo sistema de educação pública no século XIX, ou seja, sistema que evidenciasse progresso, numa visão de mundo ideal, que expressasse uma modernidade educacional e de um projeto liberal de educação. Para tanto, foi realizada uma reflexão sobre a origem da escola pública no Brasil e quais as práticas pedagógicas que a nortearam.

Vale ressaltar que nesse período o Brasil passava por profundas transformações de cunho social, político, econômico e cultural, a partir dessa contextualização descreveremos como a escola foi sendo organizada entre o período do final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com a introdução de novos conceitos educacionais, relacionados à formação de professores e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, identificando nesse processo quais foram as questões que moveram o pensamento educacional, e apontando os seus principais pensadores.

Não se pretende com essas reflexões esgotar as análises dessas questões, objetiva-se contribuir com a discussão sobre origem da escola pública, porque acreditamos que a partir do mapeamento das principais características do contexto histórico em que essa escola foi pensada pode-se compreender algumas características da escola pública na atualidade.

## A origem da escola pública na Europa e as concepções de educação

Os estudos sobre a instrução pública de países da Europa ampliam-se durante o século XIX. O avanço da industrialização apela para uma mão de obra cada vez mais qualificada gerando a necessidade de escolas. Assim os debates sobre o ensino público ganham mais visibilidade, necessitando um sistema educacional que atenda aos interesses sociais deste período. Ao mesmo tempo, percebe-se em vários países da Europa uma necessidade de realizar experiências em educação a fim de ampliar cada vez mais seu sistema escolar.

O projeto de instrução pública evidenciada no século XIX propunha o progresso material, intelectual e moral dos homens. Este projeto foi analisado por Hippeau (1879) a fim de destacar o que seria importante e necessário para integrar um sistema nacional de educação. Evidencia-se uma visão de mundo que estava sendo posta com as transformações advindas da Revolução Industrial desde o século XVII. Para o autor, apesar das diferenças das raças as instituições políticas são influenciadas pelas discussões no século XIX, que tinha o propósito de expandir por todos os meios possíveis a instrução das camadas menos favorecidas, a fim de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

Dessa forma, a discussão sobre as práticas pedagógicas referentes à educação popular tornou-se uma temática central que oscilou em decorrência de diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais.

Segundo Gasparin (2005), a didática é concebida atualmente por diversos autores da área, como sendo um conjunto de normas, de regras, de princípios teórico-práticos que orientam o processo de transmissão ou comunicação do conhecimento científico, que é expressado na escola em forma de conteúdo. Para o autor, esta expressão é coerente, mas não é repleta de toda a verdade, pois a didática possui uma história longa e significativa para a educação e para a escola. Neste sentido, para compreender a didática atual deve-se buscar sua gênese e seus fundamentos no século XVII que foi um século marcado por uma série de transformações na visão de mundo do homem ocidental advindas da transição da Idade Média para a Idade Moderna. A forma de trabalho foi gradativamente mudando do artesanato para a manufatura, acentuando-se a divisão do trabalho e no campo científico houve um grande desenvolvimento da ciência da natureza, expressada por meio da observação e experimentação. Esta discussão não pode ser realizada sem nos reportarmos a alguns pensadores que julgamos fundamentais na constituição da gênese da didática moderna como Comênio (1592-1670), Rousseau (172-1778), Bacon (1561-1627), Ratke (1571-1635) e Descartes (1596-1650).

João Amós Comênio nasceu em 28 de março de 1592 e faleceu em 15 de novembro de 1670, sua família fazia parte da Congregação dos Irmãos Boêmios, a qual seguia uma moral austera e tinha a Bíblia como base de sua fé. O ponto forte da Congregação era a educação comunitária de crianças, jovens e adultos, inicialmente as escolas eram clandestinas e revolucionárias. Comênio foi enviado à Alemanha, em 1611, para realizar seus estudos superiores na Universidade de Herborn. Por causa de perseguições religiosas teve que se exilar na Polônia e em 1627 iniciou sua obra pedagógica *Didática Tcheca*, concluída em 1632, e traduzida para o latim com o título de *Didáctica Magna*, em 1636. Essa obra expressa as transformações que estavam ocorrendo naquele momento, que era a transição do feudalismo para o capitalismo traduzindo o embate que se manifestava no mundo das idéias e das novas forças sociais na passagem de um modo de produção para outro.

A *Didáctica Magna* (1636) foi dividida por Comênio em quatro partes: a primeira parte faz uma apresentação dos fundamentos filosóficos e teológicos da educação e da didática; na segunda parte trata dos princípios gerais e fundamentais da arte de ensinar; a terceira parte foi constituída pelos princípios metodológicos específicos de cada ciência e a quarta parte contém os planos de ensino.

Segundo Valdemarin (2006), Comênio em sua obra *Didáctica Magna* (1636) apresentou diretrizes gerais para funcionamento da instituição escolar moderna, essa educação deve visar à criação de seres humanos melhores, para isso ela deve utilizar o método de ensino como ferramenta para o bom desenvolvimento humano. Nesta obra, Comênio descreve um método de ensino evidenciando que a educação não pode ser assumida pela família, e sim por um sistema educacional.

Dentre as diretrizes apresentadas por Comênio podemos apontar: a construção da infância moderna já como forma da uma pedagogização dessa infância por meio da escolaridade formal; uma aliança entre a família e a escola por meio da qual a criança vai se soltando a influência da órbita familiar para a órbita escolar; uma forma de organização da transmissão dos saberes baseada no método de instrução simultânea, agrupando-se os alunos e, não menos importante, a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado para o adulto portador de um saber legítimo.

Valdemarin (2006) ressalta que o sistema educacional proposto por Comênio é composto pelo conteúdo a ser ensinado que tenha uma aplicabilidade prática, pelo aluno do qual se conhece o processo de aprendizagem e pelo professor que é o portador do método que garante que os conteúdos serão ensinados aos alunos.

No século XVIII, é produzida na Europa outra obra que configura o pensamento pedagógico da modernidade *Emílio* de Jean Jacques Rousseau. Este é um ensaio pedagógico sob a forma de romance e nele Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. Mais exatamente trata dos princípios para evitar que a criança se torne má, já que o pressuposto básico do autor é a crença na bondade natural do homem. Outro pressuposto de seu pensamento consiste em atribuir à civilização a responsabilidade pela origem do mal. Consequentemente, os objetivos da educação, para Rousseau, comportam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais.

A educação deve ser progressiva, de tal forma que cada estágio do processo pedagógico seja adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento. A primeira etapa deve ser inteiramente dedicada ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, pois as necessidades iniciais da criança são principalmente físicas. Incapaz de abstrações, o educando deve ser orientado no sentido do conhecimento do mundo mediante o contato com as próprias coisas.

É necessário, contudo, prepará-la para o futuro. Isso porque ela tem uma enorme potencialidade, não aproveitada imediatamente. A tarefa do educador consiste em reter pura e intacta essa energia até o momento propício. Nesse sentido, é particularmente importante evitar a excitação precoce da imaginação, porque esta pode tornar-se uma fonte de infelicidade futura. Outros cuidados devem ser tomados com o mesmo objetivo e todos eles podem ser alcançados ensinando-se a lição da utilidade das coisas, ou seja, desenvolvendo-se as faculdades da criança apenas naquilo que possa depois ser-lhe útil.

A educação positiva deve iniciar-se quando a criança adquire consciência de suas relações com os semelhantes. Passa-se, assim, do terreno da pedagogia propriamente dita aos domínios da teoria da sociedade e da organização política.

Francis Bacon nasceu a 22 de janeiro de 1561 e faleceu em 9 de abril de 1627, desde a infância sofreu influências antagônicas devido à formação do pai, que desempenhava uma importante função junto a nobreza, e a formação da mãe, que era calvinista em teologia e puritana de moral. Bacon tornou-se o principal defensor do método científico e do estudo direto da natureza, seus esforços estavam sempre voltados favor do progresso do saber, do método indutivo e da aplicação prática da ciência. Em sua obra *Novum Organum* (1620), o novo instrumento proposto era o processo indutivo, baseado na idéia de que as observações do mundo exterior pelos sentidos, juntamente com as experimentações, constituíam a fonte do verdadeiro conhecimento. Assim, Bacon foi considerado o inventor do método experimental e fundador da ciência moderna e do empirismo.

Wolfgang Ratke nasceu na Alemanha, em 1571 e faleceu em 1635, estudou na Inglaterra e lá teve contato com as idéias de Bacon sobre o progresso de saber. Desenvolveu um novo método de ensino que procurava descobrir a ordem natural na qual a mente da criança aprende, assim foi o primeiro a dar a idéia de uma instituição sistematizada na educação moderna. Em sua obra *Arte de ensinar ou didática* realizou uma coletânea sobre diversos assuntos tais como, os deveres escolares, a organização do ensino, a didática geral e a situação do professor e do aluno no processo de ensino.

René Descartes nasceu na França, em 1596 e faleceu em 1650, dedicou-se à matemática e à geometria, e tendo como base essas áreas do conhecimento começou a construir uma nova filosofia, que estabelece um novo conjunto de regras e princípios para que se possa alcançar o conhecimento científico. Esse filósofo influenciou fortemente a educação, pois para ele as idéias elementares são inatas, e o conhecimento aumenta pela dedução de suas implicações, portanto o verdadeiro método da ciência era o dedutivo, que ensina aos alunos a raciocinar com certeza, clareza e positividade.

Respeitando as peculiaridades de cada um é possível encontrarmos semelhanças de pensamento entre esses pensadores, pois suas idéias constituíam uma visão de mundo que envolvia a todos. A intenção aqui era evidenciar que a didática se origina fora da escola como uma apreensão filosófico-científico-educacional-metodológica tornando-se na escola uma resposta teórico-prática na transmissão e acomodação dos conteúdos originados na vida extra-escolar.

Podemos notar que, tanto em Comênio quanto em Rousseau verificamos um intenso debate sobre os fins da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola pública. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. Com o desenvolvimento industrial articulou-se a idéia de uma escola nova para a formação do homem novo.

A leitura dessas obras realizadas pela elite ilustrada brasileira permite afirmar que no Brasil também se difundia a concepção de um novo homem, assim como na Europa. Podemos perceber com os signatários do Manifesto Republicano (1870) que acreditavam que a educação poderia levar o Brasil a se tornar uma nação desenvolvida como as nações européias.

A educação pelo **voto** e pela **escola** foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecendo em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista adequado aos tempos modernos, é que tornaria os súditos em cidadão ativo (HILSDORF, 2005, p. 60, grifo do autor).

A partir dessa citação percebe-se que para o projeto de Brasil que se organiza a partir da concepção dos signatários do Manifesto Republicano de 1870 era necessária a formação do novo homem para o progresso brasileiro e nota-se que a escola será vista como uma das instituições responsáveis por promover esse avanço.

### **Implantação da escola pública no Brasil**

Segundo Souza (2006), a educação das classes populares suscitou um amplo e prolongado debate sobre como organizar o sistema nacional de ensino, esse sistema tinha por objetivo organizar o ensino elementar de forma mais racionalizada e padronizada com intuito de atender um grande número de crianças já que o momento pedia uma escola adequada a escolarização em massa. Neste momento, a escola era um emblema da instauração de uma nova ordem.

As idéias de renovação do ensino e o modelo de escola elementar direcionado para a escolarização em massa tiveram grande aceitação, sendo adotados em inúmeros países desenvolvidos e em desenvolvimento. O fenômeno da escolarização em massa, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos

comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social.

Petit (1994) lembra-nos de que, na reorganização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional, que era a vinda de um grande número de imigrantes europeus. Além disso, a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, sobretudo, ciências, desenho e educação física, articulou-se com a nova realidade brasileira que apresentava o crescimento dos setores de prestação de serviços e o desenvolvimento da pequena indústria, isto justifica a inclusão desses conteúdos.

Os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX foram a construção dos Estados-nação e sua modernização social. No Brasil, concomitantemente, não foi diferente, a escola pública foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência.

Hilsdorf (2005) lembra-nos que apesar da escola pública ter como projeto a educação da grande massa não se tratava fornecer todo o ensino a toda sociedade, já que esta escola era oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época que visavam normatizar simplesmente os movimentos populares que reivindicavam instrução pública.

O Curso da história do ensino público primário no país se alterou com a proposta de organização curricular e administrativa, isso se deu com a implantação dos grupos escolares, essa modalidade escolar surgiu primeiramente na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, essa concepção de escola primária foi criada inicialmente em São Paulo, e teve como base o projeto educacional republicano que entende que os pré-requisitos para o processo nacional é o desenvolvimento intelectual e moral adquiridos por meio da educação.

Segundo Saviani (2006), os grupos escolares constituíram um fenômeno urbano, já que no meio rural ainda predominou por muito tempo as escolas isoladas. A escola eficiente para a formação e seleção das elites foi o grupo escolar, pois a questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Já que possuíam turmas seriadas os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2006, p. 114).

O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa com matérias que proporcionavam uma educação integral, como a educação física, intelectual e moral. Previa a utilização do método intuitivo e exigia-se uma rígida disciplina dos alunos com relação à assiduidade, asseio, ordem, obediência, etc. Havia também práticas “ritualizadas” e “simbólicas”, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas

de encerramento do ano letivo. A geração de novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica, necessários para o desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente nos processos de urbanização e industrialização foi criado pela escola graduada e foi ainda um projeto cultural a favor da nação, o qual educava mais do que instruía.

[...] Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos- patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2006, p. 127).

Pode-se afirmar que, os grupos escolares surgiram como estratégia da elite republicana paulista e constituiu um modelo escolar a ser implementado por outros estados do país fazendo parte da política de diversos presidentes (ou governadores) de Estados. A criação dessa nova modalidade escolar passou a apresentar um ensino seriado que os alunos eram distribuídos homogeneamente sob a orientação de somente um professor.

No bojo desse processo, a escola primária foi “(re) inventada”: novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 2006, p. 35, grifo do autor).

Vale ressaltar, que o nascimento da escola primária no século XIX não pode ser analisada se não consideramos a renovação pedagógica que exerceu grande influência no pensamento educacional. Segundo Souza (2006), dentro desse movimento de renovação pedagógica grande sucesso obteve o método intuitivo ou lições de coisas e o ensino concêntrico.

O método intuitivo consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica, fundamentada especialmente nas idéias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral. A fundamentação desse método era baseada em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. Neste momento, o método adquiriu certo fascínio e confiança devido ao fato da racionalidade pedagógica articular-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social. O ensino verbalista, repetitivo e enraizado na memória praticado nas escolas do Império somente seria abolido com esse método e este deveria constituir-se em um princípio geral abrangendo todo o programa e não um assunto específico.

No ensino concêntrico, segundo Souza (2006) a organização do programa envolviam todas as matérias simultaneamente numa mesma série e em séries consecutivas, que eram desenvolvidas de acordo com o aumento de intensidade, este processo era visto pelos profissionais como vantajoso porque respondia o um processo lógico que era o mesmo pelo qual as crianças aprendiam.

Apesar da escola pública brasileira nos primeiras décadas do século XX, ter como objetivo a escolarização das camadas populares, só foram integrados aqueles pertencentes aos setores ligados ao trabalho urbano, deste contingente ficaram fora da instrução pública promovida pelo Estado os pobres, os miseráveis e os negros. Setores que por volta de 1920 começam a reivindicar o seu espaço na instituição pública escolar, despertando na elite brasileira a preocupação com organização do sistema capitalista, que dependia da preparação da massa para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, que inicia as reivindicações por uma escola nova brasileira, tendo como documento base o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representado por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, o objetivo principal do manifesto foi realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, que tinha por princípio a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e a unidade da escola.

Segundo Saviani (2006) essa vertente pedagógica, parte do pressuposto que a educação é função do Estado e se dirige a todos os graus ou estágio de ensino. Para o autor o manifesto representou mais que um ideal de defesa da escola nova, pois contribuiu com as reflexões para defesa de uma escola pública, por isso o manifesto para Saviani (2006) é um grande legado do século XX que, apesar dos esforços dos educadores, não teve concretização no país.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (SAVIANI, 2006, p.34-35)

Para o autor, o manifesto foi um marco divisório na história da educação brasileira, pois interferiu na periodização de nossa história educacional, fornecendo novas valorações a determinados princípios e idéias e estabelecendo novos marcos no campo educacional. Além disso, as diretrizes firmadas no manifesto influenciaram o texto da Constituição de 1934 que consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação.

### **Método intuitivo e a origem da Escola Pública**

Saviani (2006) diz que o método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos



como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário.

Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.

### **Escola Pública brasileira no alvorecer da República**

A emergência do partido Republicano (1870) - como destaca o texto de Bresciani - referenda a idéia de que a instrução popular seria estratégia imprescindível à marcha do progresso. Havia necessidade, naquele momento histórico, de, transformando os súditos em cidadãos, conferir significado à idéia de nação. O ideário republicano já acena, pois, com a irredutível incompatibilidade entre um sistema verdadeiramente representativo e a ignorância popular, até então voluntariamente mantida por uma ordem social que prescindia da "vontade geral" para agir com total onipotência sobre a "coisa pública". Havia, nessa perspectiva dos republicanos emergentes, um antagonismo essencial entre realeza e povo, a partir do qual a governabilidade da ordem monárquica se tornava gradualmente instável e sujeita a perturbações.

O povo deveria ser assim, sutilmente, educado para a vida democrática; na escola eram depositadas as esperanças de preparar essa sociedade para o novo tempo no qual haveria efetiva demanda do exercício dos direitos políticos. Os republicanos concebiam-se como agentes portadores das luzes da razão, no advento de um novo modelo inspirado em países mais adiantados.

O objetivo a atingir passa necessariamente pela "consciência" do indivíduo, e por sua forma coletiva, a "consciência nacional". Na verdade, a ação humana junto ao processo de desenvolvimento da "força latente" que existe em "todo homem" representa o elemento catalisador que pode apressar ou retardar a "irresistível colaboração do espírito com a verdade" sem, contudo jamais conseguir interromper ou inverter sua direção. No entanto, a fala republicana parece não deter a certeza de que esse processo se realize sempre no sentido esperado, pois ela alerta para a existência de duas alternativas, o amesquinamento "até a materialidade do instinto" e a subida até a "clareza da razão". São os "princípios do bem" contrapondo-se às doutrinas do mal, os dois últimos elementos opostos e latentes em tudo o que é humano, aquilo que constitui a marca diferenciadora da humanidade em meio aos animais.

A responsabilidade pedagógica do Estado se alia, pois, às necessidades ditadas pelas exigências do tempo, de acordo com a marcha inexorável dos povos rumo a um processo de progressivo aperfeiçoamento trazido, ao que se supunha, pela luzes da civilização. Ocorre, entretanto, que essa idéia de uma nação a ser construída não constitui privilégio exclusivo do pensamento republicano, já que elementos ilustrados da elite do país apontavam no Parlamento que os males a serem erradicados do território brasileiro originar-se-iam antes nos hábitos e na educação, para, como decorrência, fixarem-se

posteriormente nas leis e nas instituições. Assim que a mística da nacionalidade vem acompanhada por um projeto pedagógico que traduzia, enquanto tal, a suposta feição de um caráter nacional a ser impresso no povo brasileiro.

Sem dúvida, o século XIX presencia a expansão da escola pública, universal e gratuita nos países desenvolvidos, nos quais a eliminação do analfabetismo significava, de certa forma, qualificação para o trabalho técnico industrial; por outro lado, cabe lembrar, em grande parte dos países avançados havia uma verdadeira demanda correspondente às formulações de sólidas políticas que organizavam redes nacionais de escolarização pública. O Brasil de então não correspondia, evidentemente, a tal realidade economicamente avançada. Formas arcaicas de produção, abundância de mão-de-obra e baixa densidade demográfica e de urbanização representavam a delimitação de nossa estrutura agrária exportadora na virada do século. Mesmo assim, já se cogitaria, no próprio sistema monárquico, a criação da educação industrial como necessidade intrínseca ao desenvolvimento do país.

Acerca disso pode-se tomar Rui Barbosa como um exemplo da ilustração liberal brasileira na rota do desenvolvimento do país. Em seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, o autor apresenta nitidamente sua concepção sobre o terreno a ser cultivado. A prosperidade da nação deveria se aliar ao trabalho; e este, a seu corolário intrínseco: a instrução popular.

Que estamos destinados a ser, por muito tempo, uma nação "especialmente" agrícola, é uma verdade óbvia, que ainda ninguém controverteu. Mas, que devamos ser um país "exclusivamente" agrícola, é suposição que não tem sequer senso comum. Entretanto, para ela insensivelmente pende, de fato, o exclusivismo dos que esquecem a necessidade do trabalho industrial, como elemento imprescindível de civilização e de riqueza, ainda entre os povos lavradores. Essa parcialidade errônea, ininteligente, cega, de certos amigos, mal aconselhados, irrefletidos, ou míopes, do interesse agrícola, faz pensar na fatalidade que condena os espíritos de idéias preconcebidas e absolutas a não verem senão a face das questões que os absorve. Homens às vezes de levantado entendimento incorrem nesses vícios de apreciação.

Defendendo, à luz de tais pressupostos o ensino industrial, Rui Barbosa justifica que tal instrução, preparando o indivíduo para o trabalho, traria também a ele benefícios individuais. A instrução popular é tomada, em tal perspectiva, como tarefa urgente a ser assumida pelo poder público. Ao que parece, nesse início da década de 1980, o autor não se contrapunha à monarquia, ainda que se apresentasse já como abolicionista. Entretanto, todo o conjunto das sugestões por ele efetuadas no sentido de debelar a ignorância do Brasil pode ser apontado como antecipação de um novo sistema no qual a cidadania inevitavelmente estaria fadada a ser o elemento fundador. Daí a crítica impiedosa ao Estado que relegava a educação popular, sem dar a formação do povo sua devida prioridade.

No parecer de Rui Barbosa, era preciso de imediato passar a oferecer instrução, sob o custo de - em não se fazendo isso - abdicar-se irremediavelmente da rota da democracia e, portanto, em seu entender, da própria trilha da civilização, tal como esta se teria constituído pelo exemplo dos povos europeus. Ainda que não passasse de uma declaração de intenções na ausência de concretização de um verdadeiro sistema de educação nacional pelo qual fossem efetivamente preparadas as forças populares, as forças do país, inúmeros trabalhos mais recentes têm sido unânimes em concordar que os pareceres de Rui Barbosa representam para a História da Educação talvez o primeiro grande diagnóstico da situação real do ensino no país.

O Estado ainda não aprendeu outro meio de acudir as crises e remover os *déficits* senão endividar-se e tributar. Solicitai dinheiro para o ensino e vereis apurarem-vos migalhas. Em palavras, todas as homenagens à instrução popular; nos fatos, uma avareza criminosa. Não é a terra, nem o numerário, o que constitui a riqueza das nações, mas a inteligência do homem; eis a lei fundamental da verdadeira ciência das finanças. Aqui, porém, se a teoria admite, a prática a rejeita. O orçamento do ensino cresce gota a gota: tem direito a milhares de contos, e recusam-lhe centenas de mil réis. Para tudo se contraem empréstimos e abrem operações de crédito; para a educação do povo nunca! Não se convencem de que a instrução não tem preço.

Como relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados em 1882, Rui Barbosa efetua rigoroso estudo da situação escolar do país à época, relatando, em seu parecer e projeto de reforma do ensino primário, abrangente análise tanto dos princípios pedagógicos quanto de uma descrição do cotidiano escolar, de precioso conteúdo para se historiar a mentalidade educacional da elite ilustrada brasileira quanto aos esforços empreendidos no sentido de elevar o país ao nível das nações esclarecidas.

A preocupação primeira de Rui Barbosa, enquanto político interessado em questões pedagógicas, deriva da constatação de impossibilidade de competição entre o ensino brasileiro e o dos povos avançados, donde o desdobramento lógico de nossa inferioridade cultural. Em um povo no qual o analfabetismo decresceria de forma assustadoramente lenta, nada se poderia esperar além desse absoluto despreparo no qual, segundo o autor, submergia a mocidade. Nesse sentido, ele denuncia o peso da ausência de método e de racionalidade no ensino como substrato primeiro de escolas cuja própria arquitetura se revelava imprópria para abrigar as características infantis.

A propósito das escolas modelo que, em suas palavras, "ornavam alguns pontos da cidade", Rui Barbosa classifica-as como "ostentosas e estéreis exceções", mas em cujo interior ainda subsistiam métodos arcaicos e inadequados de instrução. Triste realidade aquela - dizia ele - principalmente se, pelas casas escolares, fosse possível avaliar o "sentimento de um povo". Do ensino distribuído à infância, eis o povo que se modela: A denúncia extrapola, portanto, a vagueza de considerações metodológicas, sempre tão caras ao discurso pedagógico corrente.

O debate, aqui, remete-se fundamentalmente à política. Aquela escola pautada quase exclusivamente na memorização, não conduzia o estudante a uma descoberta de suas potencialidades, de seus talentos, de suas vocações. Não incentivando no discípulo a abertura de seus próprios caminhos, aquilo que seria efetivamente uma ampliação permanente do território da cultura e do aprendizado, o desejo pelo conhecimento, a curiosidade intelectual. Nada disso.

A escola brasileira do XIX parecia sequer desejar desenvolver a capacidade de crítica pelo exercício sistemático do pensamento cuidadosamente ancorado no recurso ao legado de uma cultura letrada, posta como universal. Pelo contrário, aquela escola, restrita a tão poucos, carecia da lucidez para o ofício de preparar homens para a vida social, em toda dinâmica e viço peculiares a esta. Homens sem perspicácia, incapazes de pensar. Esse seria o produto de uma instrução opaca, fator de descrédito do país perante o mundo. Assim julgava Rui Barbosa.

A crítica ao ensino religioso vem fundamentalmente atrelada ao contraponto da liberdade de ensino. Não se pretende extinguir este ou aquele ramo de instrução. O que se deseja, isso sim, é dar laicidade à escola pública; até porque, sendo nela muitas vezes o ensino religioso ministrado por leigos, estes não teriam a qualificação necessária para fazê-lo. Expondo sua frontal discordância no que tange à liberdade quanto à colação dos graus, o autor sugere que apenas ao Estado fosse conferido esse direito. Remontando a exemplos

estrangeiros e a reformas efetuadas em inúmeros países, o autor se remete às obras de Comte como inspiração dos ideais laicos em matéria de instrução e, mais do que isso, de separação entre a Igreja e o Estado. Mesmo assim, sem mediar a contradição entre seu declarado liberalismo e a constante recorrência a tais referências positivistas, Rui Barbosa declara-se adepto de um ensino liberal, o único que - segundo ele - seria capaz de superar a "anarquia reinante" nas matérias de educação.

Buscando o veio democratizante de premissas que estavam já em Condorcet, nos debates legislativos da Revolução Francesa (1792) a pretensão, com isso, seria a efetivação de uma verdadeira rede de escolas públicas, sustentadas e difundidas pela ação estatal. A liberdade de ensino depara-se, nesse aspecto, com seu limite: O pressuposto de tal convicção deriva do suposto de que seria a ignorância das camadas dirigentes brasileiras fator propulsor dos males de que a nação se queixa. Constituir o ensino liberal não seria, contudo, tarefa, para qualquer um; era antes o dever urgente dos estratos esclarecidos da população, na visão do Parlamentar, os únicos capazes de efetuar um projeto de tal responsabilidade social e política.

A lógica era, portanto, a de reconhecer o povo como um "outro", a quem deveriam ser feitas imediatamente algumas concessões. O resultado de um movimento como esse, empreendido - no projeto liberal de Rui Barbosa - pelas elites políticas e econômicas no país, seria o de precaver-se contra os perigos inscritos em uma democracia nominal, que, mal compreendida, poderia vir a desgraçar o país. Citando Washington, Rui Barbosa proclamava a instrução como a mais sólida base de prosperidade pública. Citando Monroe, atestava que o desenvolvimento da inteligência nacional constituir-se-ia medida máxima de fortalecimento e preservação da liberdade. Dessa maneira, o autor deduz que, consultada a história, percebia-se que as "nações que melhor asseguram a sua supremacia são as que mais fazem por derramar a instrução". A faculdade de ler e de pensar decorreria a utilidade social da instrução como uma diretriz inestimável no encaminhamento das mais candentes necessidades nacionais.

Evidentemente a escola é tida, sob tal abordagem, como instituição voltada para as garantias da extensão progressiva, gradual, contida e vigiada da vontade popular. O contraponto da reforma é sempre a revolução. Em um país cuja tradição "cordial" orgulha-se das transições pelo alto, o rumo diretor deveria ser a reforma ordenada das instituições. "Mãe da servilidade e da miséria", cabia por essa lógica, que o Estado se antecipasse na "erradicação da ignorância" - ameaça por excelência contra a legalidade constitucional e a liberdade da nação.

Segundo Saviani (2004), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominou as escolas isoladas por muito tempo. O Grupo Escolar foi uma escola eficiente para a seleção e a formação das elites. A questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920. Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo, graduação dos programas e estabelecimento de horários, a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica - em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (Souza, 2004, p. 114).

O ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa enciclopédico com matérias que proporcionavam uma educação integral - a educação física, intelectual e moral. Previa a utilização do método intuitivo, o qual usava diversificados materiais didáticos, laboratórios e museus. Exigia-se uma rígida disciplina dos alunos (assiduidade, asseio, ordem, obediência, etc.). O tempo escolar passou a ser controlado por meio do calendário. Havia também práticas “ritualizadas” e “simbólicas”, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo. A escola graduada foi também responsável por gerar novos “dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica”, necessários para o desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente nos processos de urbanização e industrialização. Foi ainda um projeto cultural a favor da nação, o qual educava mais do que instruía.

Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social que compreendia: obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais, valores cívicos e patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade.

### Considerações Finais

A partir das reflexões apresentadas nesse artigo, pode-se observar que o objetivo da escola idealizada para o povo nos princípios de igualdade não foi alcançado, o ensino não proporcionou os princípios propostos de igualdade, obrigatoriedade e gratuidade. A questão política da educação popular, que envolveu todo o Ocidente, desde a segunda metade do século XIX, promoveu a discussão sobre a organização didático-pedagógica e administrativa do ensino primário. Essa organização tinha por objetivo definir as finalidades da escola primária e os meios de sua universalização. Esse processo implicou debates sobre a função política da escola e democratização da cultura nas sociedades modernas. Neste sentido, a temática central das discussões foi os conteúdos utilizados para a escolarização popular sofreu oscilações devido a diferentes interesses ideológicos, sociais, políticos, religiosos, econômicos e culturais.

A partir do século XIX a organização das instituições públicas de ensino promoveu a transmissão da ideologia da sociedade burguesa, essa ideologia pode ser observada nos conteúdos escolares, que visavam o aprimoramento do trabalhador. No Brasil, a organização das instituições públicas mostrou-se ligada a cópia de métodos de países europeus sempre valorizando os pressupostos burgueses.

Esperamos, por fim, que essas discussões tenham contribuído com objetivo desse artigo, que foi o resgate da origem da escola pública na Europa e as concepções de educação e a implantação da escola pública brasileira.

### Referências

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-32

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-151.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval ( et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

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

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 35-84.

SOUZA, Rosa Fátima. **Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 51, novembro/2000.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 163- 205.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil ( 1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Notas:

---

<sup>1</sup> Parte das reflexões contida nesse artigo foi apresentada VII Jornada do HISTEDBR.

<sup>2</sup> Pedagoga. Mestre em Educação.

<sup>3</sup> Historiador. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

<sup>4</sup> Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Recebido em: 26/09/11

Aprovado em: 06/03/12