

ROSICLÉIA APARECIDA LOPES DE FARIA

**DA EDUCAÇÃO MODERNA À FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO:
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM PATOS DE MINAS, MG (GRUPO
ESCOLAR MARCOLINO DE BARROS, 1913-1928)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

2007

ROSICLÉIA APARECIDA LOPES DE FARIA

**DA EDUCAÇÃO MODERNA À FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO:
IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM PATOS DE MINAS, MG (GRUPO
ESCOLAR MARCOLINO DE BARROS, 1913-1928)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, sob a orientação do Professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho.

Uberlândia – MG

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F224d Faria, Rosicléia Aparecida Lopes de, 1970-

Da educação moderna à formação do cidadão republicano : implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928) / Rosicléia Aparecida Lopes de Faria. - 2007.
190 f. : il.

Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Patos de Minas (MG) - História - Teses. I. Carvalho, Carlos Henrique de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37(815.1)(091)

Agradecimentos

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos professores Drs. Wenceslau Gonçalves Neto e Geraldo Inácio Filho, pelas valiosas sugestões no momento da Qualificação, em setembro de 2006.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, por compreender minhas angústias e ansiedade, sabendo direcioná-las para meu crescimento pessoal e profissional.

À Diretora da Escola Estadual Marcolino de Barros, Zilda Ferreira, e à Secretária, Mércia Gomes, pelo espírito de cooperação para que este trabalho se realizasse.

Aos alunos e colegas da Escola de Inglês “Mind Idiomas”, ouvintes atentos das minhas aspirações.

Aos meus queridos filhos, Douglas Henrique e Aline Rafaela, pela maturidade que demonstraram nas minhas ausências.

Ao meu marido, Mauro, por sua fé inabalável e confiança no meu trabalho.

Dedicatória

Abraços e beijos de despedida. Embarques silenciosos. Viagens difíceis. Dias longe de casa. Telefonemas saudosos. Televisão no volume baixo. Computador com partilhado. Biscoitos carinhosamente oferecidos nas horas de estudo. Compreensão nas horas de impaciência. Passeios adiados. Palavras de carinho e incentivo. Família.

Douglas, Aline, Mauro, Rosicléia. Nós conseguimos!

E a nós dedico este trabalho.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| RESUMO | |
| ABSTRACT | |
| INTRODUÇÃO | 15 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO EUROPEU | |
| 1. Considerações iniciais..... | 25 |
| 1.1- Século XVIII – o limiar de um novo mundo..... | 26 |
| 1.2 – O Iluminismo e a Educação..... | 32 |
| 1.3 – O Liberalismo e a Educação..... | 40 |
| 1.4 – O Estado-Nação e a estatização da Instrução..... | 50 |
| 1.5 – Considerações parciais..... | 59 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL – DO IMPÉRIO À REPÚBLICA | |
| 2. Considerações iniciais..... | 62 |
| 2.1 – Características gerais da sociedade brasileira..... | 63 |
| 2.2 – Situação Educacional no final do Império..... | 67 |
| 2.3 – Antecedentes das idéias liberais no Brasil..... | 77 |
| 2.4 – República brasileira..... | 89 |
| 2.5 – Ideário Republicano..... | 99 |
| 2.6 – Considerações parciais..... | 113 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MINAS GERAIS – O GRUPO ESCOLAR MARCOLINO DE BARROS DE PATOS DE MINAS (1913-1928) | |
| 3. Considerações iniciais..... | 115 |
| 3.1 – Os grupos escolares e o ideário republicano..... | 116 |
| 3.2 – Os grupos escolares em Minas Gerais..... | 122 |
| 3.3 – A Reforma Francisco Campos (1927 -28)..... | 127 |
| 3.4 – O Grupo Escolar de Patos de Minas..... | 134 |
| 3.5 – Instrução pública primária em Patos de Minas..... | 150 |
| 3.5.1 – O edifício | 150 |
| 3.5.2 – O programa e o método..... | 156 |
| 3.5.3 – Forma(ta)ção e controle do corpo | 165 |
| 3.5.4 – A frequência escolar..... | 170 |
| 3.6 – Considerações parciais..... | 177 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 179 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 183 |
| FONTES | 186 |
| Impressos | 186 |
| Manuscritos | 186 |
| | |
| ANEXOS | 187 |
| A. Termo de Instalação do “Grupo Escolar de Patos ” | 188 |
| B. Termo de visita – O trabalho dos professores e do diretor | 189 |
| C. Termo de visita – A educação ministrada no Grupo Escolar | 190 |

RESUMO

O presente trabalho busca traçar as discussões e implicações em torno da instrução pública primária em Patos de Minas – MG, no período compreendido entre 1913 e 1928, tendo o Grupo Escolar Marcolino de Barros como referencial. Pretendeu-se destacar as relações entre esta instituição de ensino e a disseminação dos ideais republicanos no município, considerando que a criação de uma escola mais racionalizada e padronizada atendia às necessidades de um projeto social e político de integração nacional, fundamental para a consolidação da República. Nesse período, as discussões sobre a educação do povo passaram a vincular-se à formação do cidadão, à sua participação democrática, à unidade nacional, cabendo ao Estado a promoção desses valores. Tal situação exigia um projeto nacional de educação, que viesse consolidar a formação do sentimento de cidadania, necessário para colocar o país no rumo do progresso e como forma de concretizar a democracia. Assim, era necessário derramar a instrução primária pelo país, buscando a coletividade política e a evolução da sociedade nos campos econômico, tecnológico, científico, social e moral. A instrução primária passou a ser pensada em função do seu caráter regenerador e as propostas educacionais se articularam em torno de uma educação integral, que compreendia a educação física, intelectual e moral, na busca pela homogeneização cultural e civilização das massas. Nesta perspectiva, a implantação dos grupos escolares, nos primeiros anos da República, constituiu-se num importante elemento de difusão dos valores republicanos no país, pois essas instituições se apresentaram como locais ideais para a consolidação do projeto de modernização da sociedade e de formação do cidadão republicano, na medida que possibilitavam a imposição de regras, valores e ritmos de comportamentos adequados à sociedade que se pretendia formar. A instalação de uma instituição desse porte, em Patos de Minas, em 1917, se apresentou como um elemento diferenciador para o município, posto que colocou para a população uma instrução pública organizada nas formas administrativa e didático-pedagógica, além de servir aos propósitos de disseminação do ideário republicano no município.

PALAVRAS-CHAVE: República, Instrução Pública, Cidadão, Ordem, Progresso.

ABSTRACT

The present paper intends to show the discussions and implications around the public elementary school in Patos de Minas – MG, in the period between 1913 and 1928, having Marcolino de Barros Elementary School as a reference. We intended to demonstrate the relations between this institution and the dissemination of the republican ideals in the city, considering that the creation of a more rationalized and standardized school answered the necessities of a social and political integration project, fundamental to consolidate the Republic. In this period, the discussions about people education were linked to the citizen formation, to the democratic participation, to the national unit, being the State responsible to promote these values. This situation demanded a national education project, to consolidate the citizenship feeling, important to take the country toward the progress and as a way to concretize the democracy. So, it was necessary to spread the elementary instruction around the country, trying to reach a political collectivity and the society evolution in the economical, technological, scientific, social and moral fields. The elementary instruction started to be thought in its regenerator character and the educational proposals were thought around of a integrated education, involving the physical, intellectual and moral education, to reach a cultural homogeneity and the civilization of people. Following this perspective, the introduction of the elementary schools, in the first years of Republic, were an important element to spread the republican values in the country, because these institutions were presented as the ideal places to consolidate the society modernization project and the republican citizen formation, as they helped to teach rules, values and behaviors rhythms related to the society intended. The introduction of this kind of institution in Patos de Minas, in 1917, was seen as a different element to the city, because the population received an organized elementary school, in the administrative, didactical, and pedagogical levels, besides to serve to the proposals of dissemination of the republican ideals in the city.

KEY WORDS: Republic, Public Education, Citizen, Order, Progress.

INTRODUÇÃO

Como aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM – nos anos de 2001 a 2004, senti-me motivada a buscar, no campo da pesquisa em História da Educação, a dinamicidade das relações educacionais ocorridas no município de Patos de Minas (MG) nos anos iniciais do século XX, mais especificamente as décadas de 1910 e 1920, tendo o Grupo Escolar Marcolino de Barros como objeto do estudo. O interesse pelo período e pelo objeto surgiu a partir das discussões ocorridas durante as aulas de História da Educação Brasileira, ministradas no referido curso, quando percebi que poderia vislumbrar os acontecimentos educacionais da referida época a partir de nossa história local e, com isso, compreender melhor as questões relativas à educação no país.

A implantação do Núcleo de Pesquisa em História da Educação – NUPHE – na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, em 2002, também se apresentou como motivação para que eu iniciasse o trabalho de pesquisa nessa área, uma vez que as reuniões no referido núcleo possibilitaram o acesso a leituras mais específicas sobre o processo educacional brasileiro, bem como a debates e estudos que dariam, mais tarde, suporte teórico para a realização da pesquisa.

Assim, este trabalho tem como finalidade buscar, no campo da pesquisa em História da Educação, a compreensão das relações educacionais ocorridas no município de Patos de Minas – Minas Gerais – durante os anos de 1913 a 1928 do século passado. Para sua realização, tomamos como objeto de estudo o Grupo Escolar Marcolino de Barros, hoje Escola Estadual Marcolino de Barros, o primeiro grupo escolar instalado em Patos de Minas, em 1913. A instalação desta instituição na cidade destacou-se pela relevância educacional apresentada para a sociedade patense, considerando-se os ideais de modernidade que norteavam as ações políticas locais.

Temos como objetivo estabelecer as relações existentes entre a instalação do referido grupo em Patos de Minas e o ideário republicano, das primeiras décadas da República, momento em que os pronunciamentos em favor da educação para o povo passaram a estar vinculados à consecução do ideário republicano, que a concebia como fator de ordem e moralização.

As discussões e implicações em torno da instrução pública em Patos de Minas, durante as primeiras décadas da República, e a instalação do Grupo Escolar Marcolino de Barros, em 1913, configuram-se no problema a ser resolvido, tendo em vista que os dirigentes patenses empenharam esforços para a promoção do processo de escolarização no município, seguindo a tendência das capitais. Os documentos alocados na instituição, hoje denominada “Escola Estadual Marcolino de Barros”, nos ajudam a reconstruir essa trajetória. Assim, os diários de classe, termos de visita, atas de exames, livros de pontos, constituem-se nas fontes de pesquisa. A imprensa patense do início do século XX, por contribuir para a propagação da idéia educacional republicana no município, também apresenta-se como fonte valiosa, posto que permite uma abordagem mais ampla das relações educacionais ocorridas no período em questão.

O recorte temporal 1913–1928 justifica-se pelo fato da instalação da referida instituição em Patos de Minas (1913) e a Reforma Francisco Campos, empreendida no período de 1927-28, que viria reformular o nível primário mineiro, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo.

No primeiro caso, a Reforma propunha a ampliação do atendimento escolar primário, com a construção de novas escolas e a melhoria das já existentes. No segundo, pretendia-se melhorar as condições do ensino primário, para torná-lo mais eficiente, utilizando-se dos princípios da “moderna pedagogia”, ou “escola nova”, em vigor nos países mais avançados, como os Estados Unidos, cuja principal característica era reforçar o papel social da educação, propondo um modelo de escola destinada a reformar a sociedade. Portanto, a partir da Reforma Francisco Campos, novas relações são estabelecidas entre a escola e a sociedade e também entre a escola e a mentalidade infantil.

Considerando-se este período, serão abordadas, entre outras, as seguintes categorias de análise: instituições, ordem, progresso, civilidade, cidadania, que serão explicadas no decorrer das discussões.

Parte-se da hipótese que a instalação do referido grupo foi o marco inicial para a consolidação do ideário republicano na cidade e que sua criação e instalação apresentou-se como expressão dos interesses da classe dirigente patense da época em inserir o município no contexto de modernidade nos moldes dos ideais liberais e republicanos do período. Por meio da análise das falas e das práticas empregadas por diretores, inspetores e políticos locais, procuramos apresentar os ideais educacionais por eles veiculados nos primeiros anos do século XX, quando as discussões sobre a educação para o povo passaram a estar vinculadas à formação dos cidadãos, à sua participação no quadro político, à unidade nacional, à

alfabetização de futuros eleitores, à transmissão de conhecimentos e, ainda, como forma de unir os homens às virtudes sociais de amor à pátria e ao trabalho, fatores que exigiam um projeto nacional de educação.

A proposta de democracia dos republicanos foi elaborada a partir da noção genérica de povo, encontrando na descentralização político-administrativa, a forma de organização do Estado. A defesa da descentralização pautava-se no argumento de que um governo centralizado violentava o organismo social e não possibilitava apagar a distância entre os indivíduos e o Estado. Nesse caso, a descentralização recuperaria para o povo o seu lugar político na sociedade.

O discurso republicano firmava-se, pois, na ampliação dos direitos políticos do povo, posto que no regime monárquico a possibilidade deste instituir-se estava excluída, considerando-se que o poder estava concentrado nas mãos do imperador. A República, governo em que cada indivíduo delega poderes aos seus representantes, por meio do sufrágio universal, recuperaria para o povo o seu lugar e função no organismo social.

Pautada nesse discurso, a descentralização se justificava como a melhor forma de organização do Estado, pois restituiria ao povo o seu espaço de exercício político e, se este estava impossibilitado de constituir-se por causa da ignorância a que foi relegado, a educação deveria ocupar um lugar relevante no programa republicano, sendo responsável pela formação da consciência nacional. Esta, por sua vez, levaria os indivíduos à compreensão da necessidade de um Estado que os representasse, agindo como elemento catalisador do ideal comum. Ao compreender que o Estado consubstanciaria o “ideal comum”, promover-se-ia a união dos indivíduos em torno deste Estado, desenvolver-se-ia a consciência nacional e, então, o povo estaria apto ao exercício político e, conseqüentemente, atingiria o estatuto da cidadania.

Como a prática política dos republicanos fundamentava-se no processo do conhecimento que tem por postulado básico o indivíduo, todo o seu discurso era nucleado a partir desse conceito, através da sua expressão coletiva, o povo. A expressão política do povo é a Nação que consubstancia a união dos indivíduos em torno de um ideal comum. O povo, assim instituído na Nação, tem no Estado o centro do poder que regula a sociedade (SALLES, 1986, p. 65).

À educação caberia, pois, o papel de conduzir à consciência nacional, proporcionando aos indivíduos o exercício da cidadania ou sua própria constituição como

cidadão participativo, ao alargar a base de representatividade do governo. Ao mesmo tempo que pretendiam reestruturar o poder político, os republicanos buscavam legitimar suas propostas, fundamentando-as no fato de estarem adequando o Estado ao tempo da sociedade e devolvendo ao povo a condição de ser político. Mas, para que tal ocorresse, era necessário que tornassem realidade a ampliação da rede escolar, único veículo de acesso ao conhecimento.

Nesse processo, a educação tornou-se o instrumento da liberdade, na medida que caberia a ela transformar os indivíduos em cidadãos, permitindo-lhes posicionar-se em sociedade face aos seus direitos e deveres.

Por outro lado, os republicanos, fazendo uso da denúncia sistemática do estado de ignorância do povo como responsabilidade da monarquia, que havia abandonado a instrução pública, contrapunham a essa situação a análise da realidade que estava a exigir o desenvolvimento da escolaridade para que o povo pudesse conquistar as condições de progresso, e com ele, a civilização.

Para Salles (1986, p. 42), o conceito de progresso, presente em todo o pensamento da segunda metade do século XIX, seria a expressão do desenvolvimento do trabalho cuja noção necessitava ser recuperada em decorrência do próprio processo social de produção. Por ser condição para a ampliação e reprodução do capital, o trabalho precisava ter sua noção ideológica redimensionada. No discurso republicano, ele aparecia como o poder de criar riqueza, como condição intrínseca ao homem que, ao se desenvolver, possibilitaria a criação dos bens morais, recuperando e elevando o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais.

O avanço das relações capitalistas exigia que, ao se identificar trabalho com riqueza, o ato produtivo passasse a sofrer uma valoração positiva também, pois seria por meio do trabalho que se teria acesso à propriedade com todos os seus benefícios sociais. Desse modo,

o conceito de progresso está imbricado às transformações em ocorrência no social, internalização da economia brasileira, desenvolvimento da vida urbana, construção de um sistema ferroviário, intensificação das transformações financeiras e comerciais [...] (SALLES, 1986, p. 42).

Assim, os republicanos se empenharam em promover discussões, buscando modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, no intuito de responder aos desafios propostos pelas transformações sociais, em outras palavras, era preciso romper com a

sociedade tradicional, superá-la, para que o país pudesse caminhar rumo ao almejado progresso.

Progresso, para o pensamento liberal republicano, significava crescimento econômico enquanto expansão da economia capitalista então em curso. Caminhar em direção ao progresso era fundamental para alimentar a crença de que, quanto mais progresso houvesse, mais chances os cidadãos teriam de participação na riqueza e na determinação dos desígnios políticos da Nação.

Aos republicanos cabia exercer uma ação política de controle sobre o social, dirigindo o povo dentro dos limites requeridos pelo progresso, nos limites da ordem. Numa sociedade idealizada para que o progresso pudesse ser instaurado, mas tendo a harmonia como seu princípio norteador, o interesse da classe apareceria como o interesse da Nação e a ordem asseguraria a estabilidade social necessária à reprodução do capital.

A escola se apresentava, então, como caminho para se chegar à ordem e ao progresso, elementos de regeneração da nação, estando inserida na concepção de educação que amalgamou os princípios dos líderes republicanos, tendo na educação a estratégia de luta, campo de ação política e potência criadora do novo homem brasileiro, com vistas à sua forma(ta)ção nesse ideário.

Os republicanos, ao acreditarem ser a educação um meio capaz de levar o homem a conhecer a realidade em que viviam, imprimiam -lhe um caráter democrático por excelência. A expansão da rede escolar tornaria possível a todos o acesso à educação, possibilitando aos indivíduos o conhecimento da realidade, oferecendo -lhes os meios de ação e tornando-os aptos a exercerem de forma plena a cidadania.

Por meio da educação, desenvolver-se-ia no povo a crença de que ele participava da vida da sociedade para poder acreditar que compartilhava da riqueza gerada no meio social em que estava inserido. Para isso, o povo precisaria ter o estatuto do cidadão para que, por meio da participação política, se sentisse influenciando na sociedade, determinando seu processo histórico e agindo como controlador dos atos administrativos. Para tanto, pregavam a necessidade de se derramar a instrução primária por todos os recantos do país, buscando a formação de uma grande coletividade política.

Portanto, nos anos iniciais da República, um amplo projeto civilizador foi gestado, ressaltando-se a educação popular como uma necessidade política e social.

A instrução, embora privilégio de poucos, deveria ser oferecida a todo o povo, para que ele pudesse participar da vida política da Nação.

Foi nesse clima efervescente de debates em favor da implementação da instrução pública primária que os segmentos políticos do município de Patos de Minas, já no início do século XX, também se engajaram nessas discussões, com o objetivo de promover o progresso local baseado nas idéias liberais e convicções republicanas, que aportavam na cidade por meio dos “doutores”, “majores”, “coronéis”, “tenentes” e “capitães”, que estavam convictos de que a cidade caminhava em direção à modernidade, traduzida pela organização do município dentro dos moldes da urbanidade e civilidade, vivenciados pelo país nos primórdios da República. Santos (2002), afirma que no início do século XX, instalaram-se na cidade símbolos reais e imaginários, que se apresentaram como instrumento a serviço dos discursos pronunciados em defesa da noção de progresso, divulgada pelas classes dirigentes.

O grupo dirigente, nessa época, era formado basicamente, por integrantes da família Maciel: Major Jerônimo Dias Maciel e seu irmão, Cel. Antônio Dias Maciel. O primeiro presidiu a Câmara de 1895 até agosto de 1906, quando Olegário Maciel, seu sobrinho, assumiu o cargo. Esses três nomes muito significaram para Patos no que diz respeito ao fomento do progresso local e promoção das idéias liberais e convicções republicanas. Olegário Dias Maciel, maior precursor de tais ideais, se sobressaiu excepcionalmente na política, chegando até a Presidência do Estado de Minas Gerais. Ainda no período imperial, Olegário deu início a sua vida política, elegendo-se deputado provincial pelo Partido Liberal. Em 1890, chegou a deputado estadual e, em 1894, chegou à Câmara Federal pelo Partido Republicano Mineiro, obtendo a partir de então, sucessivos mandatos, chegando à Presidência de Minas em 1930. Sua vasta experiência política permitiu que exercesse grande influência na política local, desempenhando papel preponderante na organização do município nos primeiros tempos do regime republicano.

Destacavam-se, ainda, Farnese Dias Maciel e, posteriormente, seu filho, Adélio Dias Maciel. Ao lado desses nomes estavam Agenor Dias Maciel, Euphrasio José Rodrigues, Marcolino de Barros, entre outros. Quanto a Marcolino de Barros, também atuou intensamente na política patense, juntamente com os “Macieis”, principalmente no período de 1914 a 1918 e 1926 a 1930, quando o município esteve sob sua administração. Genro do Cel. Antônio Dias Maciel, foi também divulgador das idéias liberais na cidade, atuando intensamente para que a cidade progredisse, tanto que durante seu governo, Patos experimentou um surto de progresso, com a construção de estradas, do serviço de água, melhorias no centro urbano e a construção do Grupo Escolar.

Com uma população de aproximadamente 30 mil habitantes, o município de Patos, no início do século XX, não podia vangloriar-se da instrução. Embora a oficialização do ensino tenha ocorrido em 1853, quando o governo da Província baixou uma portaria criando uma cadeira de instrução primária na Freguesia de Santo Antônio dos Patos, o problema da instrução popular, ou melhor, a falta dela, não deixou de existir. Nessa época, o Governo da Província dava pouca ou quase nenhuma atenção ao ensino em regiões de baixa densidade populacional. A vastidão da Província, a escassez de comunicação, as grandes distâncias que separavam os habitantes e, principalmente, a falta de mestres capazes de preencher as exigências do ensino, constituíam-se fatores que dificultavam a proliferação do ensino pelo território mineiro.

A elevação à categoria de cidade, em 24 de maio de 1892, intensificou a vida política local e a promulgação de leis e resoluções, nessa época, tinha como objetivo principal dotar a cidade de “melhorias que reflitam o desejo de modernização e progresso e fuga do isolamento em todas as suas dimensões” (SANTOS, 2002, p. 55).

Os primeiros anos do século XX, em Patos de Minas, foram marcados por um discurso progressista que se estruturava no apelo por ampliação do transporte, comunicação, eletrificação, saúde pública e instrução. As políticas públicas assentavam-se no ideário de progresso e com a vida urbana tornando-se mais ativa, a direção política do município consolidou-se nas mãos dos grupos hegemônicos locais, no caso a família Maciel, Marcolino de Barros, Euphrasio Rodrigues, entre outros que, de acordo com Santos (2002), passaram a ser “herdeiros diretos dos ‘homens bons’, guardiões do processo de urbanização”, que passaram a discursar em defesa da noção de progresso.

Neste contexto, marcado pela busca da harmonia social e por símbolos de progresso, a escola se apresentou com o intuito de contribuir para educar o “homem novo”, urbano e civilizado, capaz de adequá-lo às exigências de uma sociedade que precisava estruturar-se no trabalho e na ordem pública.

Vale lembrar que, em relação aos índices de analfabetismo, a situação no final do século XIX e primeiras décadas do século XX era assustadora. De acordo com Paiva (1973, p. 85), o censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total; o de 1900 detectou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal. Esses índices eram motivo de vergonha para a intelectualidade brasileira do início do século. Para os republicanos recém-chegados ao

poder, significava um entrave para o avanço do país rumo ao progresso, discurso também presente em Patos de Minas.

Considerada pelos intelectuais republicanos como uma das alavancas para o progresso, a escolarização recebeu, por parte dos governos municipais e estaduais, status de “promotora da unidade social”, por viabilizar a concretização de uma sociedade idealizada, capaz de alavancar o progresso e garantir a ordem. Nesse sentido caminhavam também os dirigentes patenses, reivindicando escolas para a população, discutindo as benesses e os problemas que a falta desta acarretaria para a cidade que crescia e carecia de acertar o passo rumo ao progresso e à modernidade. A instrução, nesse caso, aceleraria o processo de desenvolvimento, contribuindo para a edificação de uma cidade civilizada e progressista e sua ausência, seria causa de calamidades e vícios, que degenerariam os homens e, conseqüentemente, a sociedade como um todo.

Os discursos em prol da escolarização circularam pela imprensa patense a partir de 1905, ano em que o jornal “O Trabalho” passou a circular na cidade. Com informações a respeito do cotidiano do município, “O Trabalho” e, posteriormente “O Riso” e “Cidade de Patos”, se apresentaram como “veículos propagadores dos novos comportamentos da vida urbana” (Santos, 2002, p. 76). Para este autor, a transmissão de valores e condutas e a criação de necessidades caracterizavam o discurso jornalístico e, nesse sentido, a instrução, necessidade urgente, passou a ser assunto corriqueiro nas páginas dos jornais, ainda que o acesso a este veículo de informação se reduzisse a uma parcela pequena de alfabetizados.

O Jornal “O Trabalho”, em sua 2ª edição, do mês de agosto de 1905, trouxe reportagem sobre a situação da instrução no Brasil, o que mostrava que as discussões que ocorriam no âmbito nacional também repercutiam na esfera local, como pode ser observado pelo fragmento a seguir:

A instrução é a base do progresso; sem ella que desenvolve as faculdades pensantes de cada individuo ou cellula social; sem ella que faz o cidadão comprehender os misteres da vida e os deveres para com a sociedade; sem ella, enfim, que reveste o homem dos poderes para lucta quotidiana pelo viver, é impossível avaliar-se o benefício e prosperidade que possa trazer à nossa Pátria. [...] a educação de um povo depende da educação da sociedade deste povo; mas quando fallamos em instrucção nos sentimos tristes, porque a instrucção em nosso paiz é bastante deficiente, verdadeiro “polypo” sem cérebro a esgotar a pujança tropical de formosos talentos condemnados a improductividade e a esterilidade precoces ao aparato “tuxidio” das formas [...] (O TRABALHO, 27 ago. 1905, Ano 1, nº 2, p. 1)

“Base do progresso”, instrumento que “faz o cidadão compreender os misteres da vida e os deveres para com a sociedade”, “[...] a instrução em nosso paiz é bastante deficiente [...]”, são frases que, além de demonstrarem o conhecimento da situação geral do ensino no país, ressaltavam a preocupação com a necessidade de se colocar Patos rumo ao progresso, amparado por um programa de escolarização eficiente. A escola se apresentava como um dispositivo real e, ao mesmo tempo, símbolo do progresso e da vida moderna e civilizada, como promotora da unidade social, como formadora do homem honesto, justo e bom. Esse pensamento pode ser percebido por meio da matéria do mesmo jornal:

A civilização é o aperfeiçoamento progressivo dos homens na sociedade. As nações tendem naturalmente a aumentar suas luzes, seu bem estar e todas as vantagens que resultam do trabalho e dos esforços communs de seus membros.

O desenvolvimento da moral, da sciencia, da litteratura, das artes, da legislação, do commercio, da industria e da agricultura, indica o gráo de civilização ao qual pode cada povo chegar [...].

Si a civilização fez o desenvolvimento da sciencia, das bellas artes e da litteratura, é porque não pode haver civilização sem o conhecimento do justo, do agradável e do necessario. E como pode o homem pensar sobre o que lhe importa de mais necessario a conhecer? Como discernir os direitos e os deveres do individuo, da familia, da sociedade religi osa e da sociedade civil? Como observar as regras do honesto, do justo, do bem e cumprir os seus deveres para com Deus, para com os seus semelhantes e para consigo? Jamais poderá ser bom cidadão, jamais poderá amar a sua patria o homem ignorante, razão por que affirmo que sem instrucção não pode haver civilização, não pode haver progresso [...] (O TRABALHO, 20 set.1905, Ano 1, nº 4, p.3)

No início do século XX, portanto, a sociedade patense discutia a necessidade de elevar o nível intelectual da população para que se concretizassem os sonhos de uma sociedade calcada nos ideais de civilidade e progresso. Para tanto, os assuntos relacionados à instrução pública recebiam a devida atenção, pois tratava -se de um veículo privilegiado para inserir o município no contexto de modernidade, nos moldes dos ideais liberais e republicanos da época.

Nesse aspecto, seguiam a tendência nacional no empenho de erradicar o analfabetismo, tendo na instalação do Grupo Escolar Marcolino de Barros o marco para a realização e concretização desses ideais. O grupo apresentava -se, para os dirigentes patenses, como o local próprio e com a identidade, capaz de representar, tanto a consolidação do ideário republicano na cidade, quanto sua inserção nas vias do desenvolvimento. São esses os fatores

que procuraremos evidenciar ao longo deste estudo. Para tanto, o trabalho foi estruturado em três capítulos.

No primeiro, procuramos delinear o contexto europeu dos séculos XVIII e XIX, salientando os aspectos econômico, social, político e educacional, tendo em vista que o período, marcado pelo pensamento iluminista, iria séculos depois, influenciar o ideário educacional brasileiro, especialmente no período republicano. Procuramos enfatizar como a ação pedagógica do período, imbuída de um caráter progressista, configurou-se no sentido de promover mudanças estruturais e comportamentais, além de atuar como divulgadora e promotora dos ideais de ordem, progresso, democracia e civilidade, enfim, como formadora do “homem novo”.

No segundo capítulo, demonstramos como as idéias e ideais europeus concernentes à educação foram assimilados no Brasil, em finais do século XIX e início do século XX, no momento em que o país estava disposto a galgar os mesmos passos das nações civilizadas, na tentativa de sair do atraso econômico, político e cultural em que estava inserido. Procuramos salientar que, no movimento de transformações vislumbrados para a sociedade brasileira, a educação popular apareceu como mola propulsora e como elemento fundamental na formação da cidadania. Desse modo, evidenciamos como o pensamento educacional brasileiro foi se configurando, no sentido de demarcar os parâmetros que deveriam nortear o comportamento dos cidadãos e dos grupos sociais. Nesse contexto, a difusão da instrução pública primária apresentava-se como elemento dinamizador da evolução da sociedade nos campos econômico, tecnológico, científico, moral e político, associando -se ao projeto de controle e ordem social.

Partindo-se da premissa de que a escola pública primária, no período republicano, foi vislumbrada como fundamental para a criação de uma “alma nacional”, na medida que se apresentava como garantia de ordem e progresso social e elemento regenerador da nação, abordamos, no terceiro capítulo, a criação dos grupos escolares no contexto republicano, na medida que estes estabelecimentos se apresentaram como uma alternativa à reestruturação da educação popular. Procuramos delinear as ações educacionais ocorridas no Estado de Minas Gerais, com ênfase na Reforma João Pinheiro (1906), que introduziu os grupos escolares no Estado, bem como no contexto sócio-político de Patos de Minas, nas décadas iniciais da Primeira República, enfatizando a implantação da instrução pública primária no município, consubstanciada na instalação do Grupo Escolar Marcolino de Barros, em 1917.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO EUROPEU

1. Considerações iniciais

Neste capítulo abordam-se os principais aspectos que caracterizaram o século XVIII e XIX europeu, nos campos econômico, social, político e educacional, destacando como estes aspectos foram se redefinindo ao longo desses séculos, imbuídos do pensamento iluminista, cuja essência estava no progresso do conhecimento humano, na riqueza, na racionalidade e no controle sobre a natureza.

Nas abordagens realizadas ao longo do capítulo, procuramos buscar o nascedouro das idéias que iriam, séculos depois, influenciar a política, a economia, a sociedade e, acima de tudo, o ideário educacional brasileiro, em especial no período republicano, e como esses princípios foram motivadores para a criação do Grupo Escolar Marcolino de Barros, em Patos de Minas, instituição essa que iria propagar o ideário republicano no município.

Este capítulo tem, pois, como objetivo, evidenciar como o pensamento educacional foi configurado no decorrer do período em questão, para atender as exigências de uma sociedade em transformação, que trazia consigo uma nova concepção de mundo, em oposição aos princípios de autoridade, aos privilégios e às arbitrariedades da administração absolutista.

Nesta perspectiva, retratamos o movimento que “deu vida” à Revolução Francesa, responsável pela propagação dos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade e desencadeadora da imagem de povo, de nação e da regeneração dos homens, fatores que consolidariam os novos ideais de nação, por meio da educação. A partir da Revolução Francesa é que a educação passou a ter a incumbência de imprimir aos “novos cidadãos” novos costumes, hábitos e valores.

Este período sintetiza-se na idéia de que o homem poderia ser aperfeiçoado pela aplicação da razão e, assim, buscamos em Condorcet (1993) os referenciais deste pensamento, à medida em que a essência de seu projeto de modernidade e progresso estava na concepção

de uma sociedade que se organizaria democraticamente, guiada pelos princípios da razão e da ciência. Destacamos, também, sua defesa em prol da laicidade e gratuidade da instrução.

Num outro momento, abordamos os pressupostos do pensamento liberal e suas contradições. As teorias políticas de Locke (1986) operaram uma mudança na concepção da natureza humana, no que diz respeito à capacidade de conhecer e de agir moralmente. Já em Rousseau (1999a;1999b), destacamos sua análise dos fatores intelectuais, psicológicos e metodológicos envolvidos na formação educacional, bem como sua proposta pelo estabelecimento da educação nacional e seu empenho em torná-la pública.

Por último, abordamos os fatores que levaram o Estado a firmar-se definitivamente no ensino, enfatizando como a escola estatal apresentou-se como instrumento capaz de garantir a ideologia de uma ordem harmoniosa, na qual a instrução oferecida pelo Estado caminhava no sentido de consolidar o capitalismo, ao expressar a visão de mundo burguesa, como unidade nacional. Juntamente com a atuação do Estado na educação, discute-se os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino.

Enfim, buscamos traçar os caminhos que a sociedade dos séculos XVIII e XIX percorreu, imbuída dos ideais de progresso e civilidade, ao promoverem mudanças estruturais e de comportamento, tendo na estruturação de uma ação pedagógica o elemento divulgador e propagador dos ideais de ordem, progresso, democracia, civilidade e, enfim, do “novo homem”.

1.1 – Século XVIII – O limiar de um novo mundo

Em meados do século XVIII, o conhecimento que os homens tinham acerca do mundo ainda não havia alcançado patamares mais elevados, principalmente em relação às configurações da escola. Geograficamente falando, tratava-se de um mundo pequeno, conhecido por partes, com muito ainda a ser descoberto. O mapa do mundo, nessa época, consistia de grandes espaços em branco, cruzados por trilhas demarcadas por comerciantes e exploradores que ousavam ir adiante levados pelas necessidades de comércio. Grandes navegadores já haviam explorado e mapeado grande parte da superfície dos oceanos, bem como os contornos dos continentes e das ilhas, mas muito ainda havia a ser descoberto em termos geográficos, como cadeia de montanhas e curso de grandes rios.

Se por um lado o mundo, em muitos aspectos, era pequeno, por outro se apresentava incalculavelmente grande, em vista das dificuldades de comunicação e do reduzido número de fornecimento de transportes de passageiros. Com exceção de raríssimos periódicos das classes média e alta, as notícias chegavam à maioria das pessoas por meio dos viajantes, mercadores, mascates, andarilhos e soldados.

Tratava-se de um mundo essencialmente rural, mesmo em áreas com forte tradição urbana. Londres e Paris, populosas nesse período, eram acompanhadas por um sem número de pequenas cidades de província, que concentravam a maioria dos habitantes urbanos, que desprezavam o campo ao redor. A linha que separava a cidade e o campo era bem marcada: de um lado, homens de aparência distinta, mais letrados; de outro, camponeses simples e ignorantes. Se havia algo que os unia era o fato de compartilharem da mesma ignorância em relação ao que se passava fora dos seus distritos.

Assentado em uma estrutura rural, o mundo de meados do século XVIII enfrentava sérios conflitos agrários, pois a terra e o aluguel da terra apareciam como a única fonte de renda líquida. As relações de propriedade agrária baseavam-se em dois pólos: de um lado os que cultivavam a terra e produziam sua riqueza, de outro, os que a possuíam e que acumulavam esta riqueza. Considerando-se estas relações, pode-se dizer que num pólo encontrava-se o cultivador típico, que não tinha liberdade ou então trabalhava sob coersão política e no outro, o proprietário típico, dono de uma propriedade enxada, quase feudal, ou de uma plantação com escravos.

Na maioria dos países da Europa Ocidental esse “feudalismo” foi se tornando cada vez mais obsoleto em termos econômicos, considerando-se que os rendimentos dos nobres e cavaleiros iam ficando cada vez menores devido ao aumento de preços e gastos. Esta obsolescência acabava por levar a aristocracia a explorar cada vez com mais intensidade o seu único bem econômico inalienável: os privilégios de status e de nascimento. Utilizando esta vantagem, os nobres expulsavam seus rivais mal-nascidos dos cargos rendosos no serviço da coroa. No entanto, o elo entre a posse de terras e o status de classe dominante persistia e se tornava cada vez mais forte, embora este fato não impedisse que a agricultura se expandisse devido, em grande parte, à expansão demográfica, urbanização crescente, industrialização e comércio.

Com isso, as atividades comerciais e manufatureiras cresciam num ritmo acelerado, fazendo com que, por volta de 1780, todos os governos com alguma pretensão a uma política racional fomentassem o crescimento econômico e, especialmente, o desenvolvimento industrial.

De fato, o século XVIII estava profundamente imbuído do pensamento iluminista, cujas idéias pregavam o progresso do conhecimento humano, da riqueza, da racionalidade e do controle sobre a natureza ou, em outros termos, defendia um individualismo secular, racionalista e progressista, buscando libertar o indivíduo de tudo o que o aprisionava, no caso o tradicionalismo ignorante da Idade Média, a superstição das igrejas, a irracionalidade que dividia os homens em hierarquias de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. Liberdade, igualdade e fraternidade eram os slogans do iluminismo e, mais tarde, os seriam da Revolução Francesa.

Convictos destas idéias, financistas, proprietários, administradores, empresários, a classe média instruída, organizavam-se por toda parte e propagavam esta ideologia, com destaque para França e Inglaterra, os principais centros do pensamento iluminista. Para eles, o reinado da liberdade estabeleceria um exercício irrestrito do talento individual num mundo de razão. A crença no progresso refletia os aumentos visíveis no conhecimento e na técnica e, por conseguinte, na riqueza e no bem-estar da civilização.

As monarquias absolutas reinavam, na maioria, nos Estados da Europa, comandadas por monarcas hereditários, apoiados pela organização tradicional e a ortodoxia das igrejas. Ainda que a rivalidade internacional tivesse obrigado muitos monarcas a frear as tendências anárquicas de seus nobres e o sucesso do poderio capitalista britânico levasse a maioria dos monarcas a tentar programas de modernização intelectual, administrativa, social e econômica, a maioria deles estava mais interessada na vantagem prática de adotar métodos mais modernos de multiplicação de seus impostos, riquezas e poder do que nas idéias gerais que estavam por trás da sociedade “iluminada”.

Para Hobsbawm (1981), o que ocorria de fato era que “a monarquia absoluta achava impossível e pouco se interessava em libertar-se da hierarquia dos nobres proprietários, à qual pertencia e cujos valores simbolizava e incorporava e de cujo apoio dependia grandemente”(HOBSBAWM, 1981, p. 39). Este autor acrescenta, ainda, que a monarquia “nunca desejou, e nunca foi capaz de atingir, a total transformação econômica e social que exigiam o progresso da economia e os grupos sociais ascendentes” (HOBSBAWM, 1981, p. 39). A abolição da escravidão, reconhecida como um dos principais pontos de qualquer programa “esclarecido”, por exemplo, era um fato que poucos pensadores levavam a sério, assim como a abolição dos laços de dependência feudal camponesa, que acabariam por romper-se em toda Europa com a Revolução Francesa e a revolução de 1848.

Dessa forma, as forças da velha e da nova sociedade, viviam em conflito latente, difícil de ser resolvido dentro da estrutura dos regimes políticos existentes. Tratava-se dos

movimentos autônomos das colônias e das províncias mais remotas ou sob control e menos firme, que se ressentiam da política de seus governos centrais. Estes movimentos exigiam autonomia e, à medida que a economia se expandia e as colônias se desenvolviam, multiplicavam-se as oportunidades de tensão.

Em meados do século XVIII, a Inglaterra foi palco de um acontecimento que mudaria os rumos da economia mundial e os modos de vida dos homens: a revolução industrial, cuja característica principal era a capacidade de multiplicação rápida, constante e mesmo ilimitada de mercadorias e serviços.

Nesse período, a Inglaterra apresentava condições adequadas para o avanço industrial, pois ali o lucro privado e o desenvolvimento econômico já tinham sido aceitos como objetivos supremos da política governamental. As atividades agrícolas inglesas já estavam dirigidas para o mercado e as manufaturas já tinham se disseminado por um interior não feudal. Os objetivos principais da agricultura eram o aumento da produção e da produtividade, com vistas a alimentar a população urbana que crescia velozmente e, fornecer mão-de-obra excedente para as cidades e, ainda, fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital a ser usado nos setores mais modernos da economia.

Além da agricultura, havia também um volume de capital social sendo criado, principalmente na construção de frotas mercantes, facilidades portuárias e melhorias das estradas e vias navegáveis. Tais fatores, aliados a homens de negócios visionários que iam além da criação de um “sistema fabril” mecanizado, produzindo em quantidades tão grandes e a custos cada vez mais reduzidos, contribuíram para que a industrialização ocorresse. E sua expansão, como destaca Hobsbawm (1981), deveu-se não somente à produção industrializada mas, e principalmente, à criação do mercado para o que fosse produzido. Nesse cenário, a ferrovia apresentou-se como um fator capaz de transformar as indústrias de bens de capital, além de servir como símbolo do progresso e do desenvolvimento.

Nascidas das necessidades advindas das minas de carvão, como meio de transporte eficiente para trazer grandes quantidades deste produto do fundo até a superfície e, especialmente, para transportá-lo até os postos de embarque, as ferrovias se apresentaram como uma inovação sem precedentes da revolução industrial. Tanto que mal as ferrovias se provaram ser tecnicamente viáveis e lucrativas na Inglaterra, planos para sua construção se espalharam pela maioria dos países ocidentais.

Como destaca Hobsbawm “nenhuma outra invenção revelava para o leigo de forma tão cabal o poder e a velocidade da nova era” (HOBSBAWM, 1981, p. 61), pois a estrada de ferro trazia consigo um sem número de inovações até então impensáveis: obras de

engenharia, estações e pontes, que formavam um conjunto de construções vistos como o próprio símbolo do triunfo do homem pela tecnologia.

Ainda que na Inglaterra a Revolução Industrial evoluísse a passos largos, mudando os modos de produção e, conseqüentemente, o modo de vida dos homens em vista dos novos processos de trabalho, os velhos regimes da Europa e seus sistemas econômicos vivenciavam uma crise que fez com que as últimas décadas do século XVIII fossem marcadas por agitações políticas e movimentos coloniais em busca de autonomia.

A Revolução Francesa se apresentou como de maior alcance e repercussão, trazendo conseqüências profundas, pois, entre outros fatores, “a França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical -democrática para a maior parte do mundo” e, ainda, “o conceito e o vocabulário do nacionalismo” (HOBSBAWM, 1981, p. 71).

Considerada um marco em todos os países, sua influência direta foi universal, na perspectiva de que forneceu o padrão para movimentos revolucionários que se seguiram. A Revolução Francesa diferenciou-se de todas as outras que a precederam e a seguiram por tratar-se de uma revolução social de massa, que provocou mudanças muito mais radicais que outros movimentos. Além disso, o alcance de suas idéias revolucionou o mundo, a ponto de suas repercussões ocasionarem levantes que teriam papel importante na libertação da América Latina depois de 1808.

A Revolução Francesa mostrou que “as doutrinas revolucionárias podiam atravessar fronteiras, que as nações existiam independentemente dos Estados, os povos independentemente de seus governantes, e até mesmo que os pobres existiam independentemente das classes governantes” (HOBSBAWM, 1981, p. 109).

O que diferenciava a França dos demais países europeus era o elevado grau de conflito entre a estrutura oficial e os interesses estabelecidos do velho regime e as novas forças sociais ascendentes, que lutavam, basicamente, por uma exploração eficiente da terra, por uma administração eficiente e padronizada de um único território nacional homogêneo e pela abolição das desigualdades sociais.

A monarquia absolutista, que vinha se configurando desde a Idade Média em toda a Europa, recebeu na França, sob Luiz XIV, sua forma mais apurada: centralizadora, absolutista e burocrática. Derivado do poder divino, o absolutismo era exercido por uma máquina administrativa que coibia a participação dos “não escolhidos”. O poder era, portanto, exercido pelos monarcas e seus representantes diretos.

Os limites para o exercício desse poder absoluto iam dos proclamados aos reais. Os limites proclamados configuravam-se nas leis de Deus, nas leis fundamentais do reino, no

compromisso de manter a união da Igreja com o povo, com a moral natural e com a misericórdia. Os reais eram os privilégios, as Assembléias Provinciais, os “Parlaments”, as municipalidades e as dificuldades de comunicação de uma administração complexa e circunstancial.

Desde o século XVII, os progressos do capitalismo eram encorajados pelas formas econômicas mercantilistas, que para serem implementadas necessitavam de medidas reformistas modernizantes que permitissem um melhor funcionamento da máquina governamental. As reformas buscavam uma maior unidade nacional, impedida, sobretudo, pela diversidade de costumes, do sistema fiscal, diversidade dos pesos e medidas e pelos privilégios das províncias e cidades. A aristocracia, resistente, impedia que sucessivas propostas de reforma no final do período pré-revolucionário tivessem sucesso.

O Terceiro Estado, que dividia-se em três grandes grupos - a burguesia, as classes populares urbanas e o campesinato – constituindo, assim, a grande maioria da nação – unia-se na oposição ao Primeiro e Segundo Estados, lutando contra seus privilégios e reivindicando a igualdade civil. Quando esta igualdade foi obtida, ficaram evidentes as desigualdades que sempre existiram no interior do próprio Terceiro Estado: funções, papéis, rendas, privilégios, direitos.

Ocupando um lugar privilegiado em riqueza e em cultura, aparecia a burguesia, classe preponderante, que dirigiu a Revolução e dela tirou os proveitos desejados. As camadas populares urbanas uniam-se à burguesia contra a aristocracia e o Velho Regime. O assalariado de clientela constituía o grupo mais numeroso das “camadas populares urbanas”: diaristas, jardineiros, carregadores de água e lenha, criados domésticos, e viviam cada vez mais pobres, trabalhavam de quatorze a dezesseis horas diárias e seu trabalho comprava cada vez menos mercadorias. O preço dos cereais, para essa camada, era de extrema importância e, não podendo comprá-los, a fome transformava muitos antes empregados, em mendigos. O pão, que era a reivindicação essencial, aguçou a sensibilidade política e as camadas populares desfraldaram a bandeira da Revolução.

Quanto ao campesinato, Lopes (1981) afirma que sem a participação dessa classe, a Revolução não teria sido deflagrada tal como aconteceu. Os motivos que levaram o campesinato à revolução residiram na questão dos direitos senhoriais e na sobrevivência do feudalismo.

A questão camponesa, no fim do Velho Regime, apresentava-se sob dois aspectos: o da extinção dos direitos feudais e o da propriedade. Para que o feudalismo fosse extinto, os camponeses contaram com a participação da burguesia rural e urbana. Quanto à propriedade,

havia um desencontro: por um lado, os próprios camponeses acreditavam ser ela um fim para eles inatingível e, por outro, a própria burguesia achava inconcebível a extensão do direito de propriedade, já que desejava manter sua autoridade social para preservar seus interesses. Nas palavras de Lopes, “a unidade da camada rural, residia apenas na oposição aos privilégios e no ódio à aristocracia” (LOPES, 1981, p. 26).

No entanto, não havia como negar que a sociedade vivenciava uma transformação e, por causa mesmo dessa transformação, uma nova concepção de mundo ia se formando, promovendo a unidade do Terceiro Estado, na medida em que se opunha aos princípios de autoridade e tradição, às diversas formas de desigualdade, aos privilégios e às arbitrariedades da administração monárquica.

1.2 – O Iluminismo e a Educação

Os problemas que o Terceiro Estado enfrentava eram os principais temas da propaganda filosófica veiculada pelos iluministas: exigência de maior racionalidade no estudo das questões físicas e sociais, ou seja, a verdade não é mais revelação divina, mas obra do Homem e apresentava-se para ele não como um mistério, mas como um problema a ser resolvido pela mente humana, que deve apreender o universo e subordiná-lo às necessidades humanas com o uso da razão. Os filósofos iluministas proclamavam, ainda, a Liberdade – civil, econômica e política – e a Igualdade civil como direito de todos os indivíduos. Tais idéias iam ao encontro dos ideais burgueses, que desejavam sua implantação para que o desenvolvimento econômico ocorresse.

Para Boto (1996, p. 72), a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, de agosto de 1789, apresentou-se como um documento que simbolizava uma ruptura, ou seja, ainda que teoricamente, anunciava o que se pretendia ser dali para a frente. Tratou-se da celebração de um contrato social legítimo que dava aos homens o conhecimento de seus direitos. Uma vez ciente desses direitos, o povo veria sentido em amá-los e defendê-los. A soberania popular inseria-se naquele novo contexto, cujas exigências giravam em torno da necessidade de apagar rastros e pegadas de um passado que se queria destruir. Vista como um começo, à Revolução cabia sacralizar a imagem do povo e da nação e, para tal, deveria dar voz à identidade coletiva deste povo.

O povo, no entanto, trazia as marcas e os costumes herdados da sua história de opressão, em que nem todos eram livres, nem todos eram iguais. Assim, esforços haveriam de ser empreendidos no sentido de conferir a cada homem a nova inscrição política que acabava de ser reformulada, que se configurava no discurso de liberdade e igualdade.

Seguindo as trilhas da Ilustração, a igualdade promulgada dizia respeito à equalização dos direitos quanto às oportunidades sociais de desenvolvimento dos dons e das capacidades individuais, ou seja, do que se chamava à época talentos.

O povo e a nação, referendados pela imagem mítica do absoluto, passaram a representar o objeto máximo da transformação e, nesse sentido, toda uma teia passou a ser bordada em torno da idéia de regeneração, pois o que se tinha era um homem corrompido que não fazia jus aos novos tempos. Havia, portanto, que se purificar esse homem. Para tal, era premente a organização de um sistema capaz de consolidar os novos referenciais da vida nacional.

A adesão do povo à Revolução deveria ter como pressuposto “a circularidade de um único código lingüístico capaz de propiciar às distintas camadas da população elementos para a apropriação e a representação das idéias de pátria, de nação” (BOTO, 1996, p. 99).

O feudalismo e a superstição eram apresentados como ali cerces da ignorância a serem ceifados pela via da escola, que seria também responsável em imprimir na alma dos novos cidadãos o registro da sociabilidade inédita que recriaria os costumes, os hábitos, os valores e a própria tradição.

O pensamento educacional no desenrolar da Revolução trouxe consigo toda uma carga política ao acenar com freqüência para o corolário de uma pedagogia cívica a modelar os futuros cidadãos republicanos. O homem novo deveria ser, pois, “educado pela pátria e para a nação”, tendo em vista os preconceitos ainda arraigados na população adulta, que prejudicariam tal tarefa se esta fosse delegada à família. A educação abarcaria primordialmente, mas não exclusivamente, as novas gerações, cabendo portanto aos Estado incutir também na população adulta, hábitos, crenças e valores, mediante os quais a Revolução fosse efetivamente apreendida como uma ruptura.

Por se buscar suprir o intervalo que se impusera entre o passado deposto e o futuro por vir, a educação foi tomada como “âncora de engate entre aquilo que se fora e o que se poderia erigir” (BOTO, 1996, p. 101). Buscava-se substituir a opinião pública por um espírito público mais de acordo com a acepção de vontade geral. Para isso, a educação foi tomada como ruptura, gênese, inauguração, uma educação que pretendia obter civismo e civilidade.

Tendo em vista esse cenário, Hobsbawm afirma que o principal tema que nasceu da revolução industrial e francesa foi a natureza da sociedade e a direção para a qual ela estava se encaminhando ou deveria se encaminhar, pois acreditava-se “que a sociedade humana e o homem individualmente podiam ser aperfeiçoados pela mesma aplicação da razão e que estavam destinados a seu aperfeiçoamento na história” (HOBSBAWM, 1981, p. 258).

A idéia de progresso foi uma das mais familiares ao século XVIII e encontrou em Condorcet um de seus principais expoentes. Para este filósofo, são os progressos do espírito humano que fornecem o fio condutor da história. Para ele, um dos elementos que constituem esta idéia é a certeza de que existe uma lei do progresso, ancorada na necessidade de o homem, na sua história, passar por diversos estágios de desenvolvimento. A continuidade da história estaria fundada nesta necessidade e se traduziria pela superioridade dos estágios posteriores em relação aos anteriores, além de definir também a direção e o próprio sentido da história, ou seja, a afirmação progressiva da razão humana e suas realizações. Em outras palavras, a dinâmica da história seria formada pela acumulação dos conhecimentos humanos.

Com esta perspectiva, a idéia de progresso no século XVIII efetuará um juízo de valor sobre a época, considerando o século como superior aos que o antecederam, superioridade esta decorrente do caráter “filosófico” do século, das novas aquisições da ciência, do desenvolvimento das artes e literatura e do triunfo sobre os preconceitos.

Outro aspecto da idéia de progresso na proposta de Condorcet é a afirmação de que as coisas naturais e o mundo social podem ser objeto da ação humana racional visando a sua transformação. Na possibilidade de construção do futuro está embutido o progresso, que seria a realização dos ideais da razão. Com isso, estabelece-se uma correspondência entre o desenvolvimento da razão, o aperfeiçoamento dos homens e a construção de uma sociedade mais feliz.

Diderot e d’Alembert compactuam com esta idéia de progresso, quando tratam da periodização da história no Discurso preliminar da Enciclopédia. Para eles, a história dos progressos do espírito humano têm uma trajetória linear: a Antiguidade; a Idade Média, considerada época de trevas e de ignorância; e o Renascimento, cujas mudanças ali esboçadas só teriam se completado no século XVII, considerado o “grande século”, do qual o Século das Luzes, o XVIII seria o herdeiro.

Voltaire também se mostra adepto da linearidade quanto trata da idéia de progresso. Para ele, a história estaria dividida em séculos, com cada um superando o anterior. O século XVII seria, para Voltaire, a época privilegiada, pois estaria marcada por uma grande revolução nas artes, nas ciências, nos costumes, no governo e seria superior aos demais

porque, enriquecido por tudo o que o precedeu, não teria se limitado apenas à França, mas teria se estendido por todas as nações da Europa.

Por outro lado, Condorcet retomou o projeto de Voltaire ao propor a história dos progressos do espírito humano, afirmando que o estado de aperfeiçoamento de seu tempo não poderia mais ser interrompido, cabendo aos homens que tivessem cultivado sua razão pelo estudo a tarefa de acelerar este progresso, sem dúvida inevitável, pois para ele, o sistema geral dos conhecimentos humanos já havia sido desenvolvido e o método de descobrir a verdade já havia se tornado uma arte passível de aprendizagem. Enfim, a razão já havia encontrado seu caminho. O século XVIII seria, portanto, uma época feliz, na qual a razão havia saído vitoriosa na luta contra a ignorância.

Na verdade, Condorcet tratou deste século de forma bastante criteriosa, esboçando o que foi o espírito filosófico deste período. Ele definiu os filósofos das luzes como “uma classe de homens cuja maior preocupação era a de difundir a verdade e expulsar os preconceitos dos lugares nos quais eles se haviam refugiado, como as escolas, o governo, as corporações” (CONDORCET, 1993, p. 13). Para alcançar tal feito, estes filósofos atacaram “a religião e a tirania nos seus próprios princípios e proclamaram a independência da razão e o direito à liberdade de expressão” (CONDORCET, 1993, p. 13).

O primeiro efeito desta nova filosofia teria sido, para Condorcet, a independência americana. Neste acontecimento, teriam de fato sido proclamados os direitos dos homens e dos povos, até então apenas enunciados nas obras dos filósofos. Em suas palavras “viu-se então, pela primeira vez, um grande povo liberto de seus grilhões dar-se pacificamente sua Constituição e as leis que ele acreditava as mais apropriadas para fazer sua felicidade [...]” (CONDORCET, 1993, p. 150).

Já a Revolução Francesa aparece para Condorcet como uma extensão de um movimento iniciado na América, sendo, no entanto, mais completa, na medida em que conseguiu atingir a massa popular. Para ele “a inabilidade de seu governo (*francês*) decidiu-a; a filosofia dirigiu seus princípios, a força popular destruiu os obstáculos que podiam deter seus movimentos” (CONDORCET, 1993, p. 152). Ainda que mais violenta, representou um progresso gigantesco para os homens, na medida em que conseguiu atingir o despotismo, a ignorância e a desigualdade : “os franceses atacaram a o mesmo tempo o despotismo dos reis, a desigualdade política das constituições semilivres, o orgulho dos nobres, a dominação, a intolerância, as riquezas do clero e os abusos da feudalidade [...]” (CONDORCET, 1993, p. 152).

Assim, tratou-se de um acontecimento fundamental na “aurora da liberdade” e anunciou os progressos futuros da espécie humana, pois a grande nação ousou, pela primeira vez, “conservar para o povo o seu direito de soberania, o direito de só obedecer a leis cujo modo de formação, se este é confiado a representantes, tenha sido legitimado por sua aprovação imediata” (CONDORCET, 1993, p. 153).

Ao afirmar a idéia do progresso contínuo e do aperfeiçoamento da humanidade, Condorcet demonstra sua crença de que, naquele momento, já se havia feito o homem. Cumpriria melhorá-lo, aperfeiçoá-lo. Nessa perspectiva, a instrução teria como função “permitir ao homem se fazer, fazendo-o, e se afirmar, afirmando uma sociedade nova a ser vivida em novas condições” (LOPES, 1981, p.118).

Condorcet deu uma nova dimensão para o problema da escola ao proclamar como dever do Estado a instrução como elemento necessário para habilitar o homem para os diferentes lugares sociais a ele reservados no seio familiar, no ambiente social e na própria vida pública. A instrução pública, para Condorcet, seria um desdobramento necessário dos progressos alcançados pela civilização européia nas ciências e nas artes. Para este filósofo, o conhecimento adquirido na escola deveria ser mobilizado pelo homem adulto para que este se revelasse capaz de trazer a sua específica contribuição para o suposto progresso do espírito humano.

As propostas educacionais de Condorcet, além de remeterem o problema do ensino para o âmbito dos progressos sempre crescentes no conhecimento, alertavam, também, para a necessidade concreta de multiplicar por um conjunto mais amplo da população o conjunto desse saber acumulado pelo transcurso das gerações, uma vez que o progresso não estaria reduzido à descoberta de novos conhecimentos, mas consistiria fundamentalmente na partilha das descobertas do gênero humano por um número cada vez maior de pessoas, o que permitiria que a humanidade efetivamente pudesse mobilizar sua sabedoria acumulada para aprimorar suas maneiras de estar no mundo. Para que isto se efetivasse, Condorcet propunha que a instrução deveria ser tão igual, tão ampla e tão universal quanto o permitissem as circunstâncias.

Para Silva (2004), as idéias sobre formação moral em Condorcet, inseriam-se em seu projeto de modernidade, cuja essência estava na concepção de uma sociedade que se organizaria democraticamente e, simultaneamente, se guiaria pelos princípios da razão e da ciência. Segundo Condorcet, se os cidadãos não se instruísem por si mesmos, não haveria como construir uma democracia duradoura.

Frente ao quadro de incertezas vivenciado no período pós-revolucionário francês, o desafio estava na tentativa de equilibrar a liberdade, a igualdade e a segurança da pessoa e da propriedade. Para tanto, Condorcet propunha uma forma racional, ordenada e democrática que possibilitasse lidar com as incertezas, sem destruir o pacto ou coesão social. Nesse caso, a educação e a instrução apareceriam como meios de formar e preparar os indivíduos para viverem numa determinada sociedade.

Boto enfatiza que os discursos de Condorcet sobre educação confluem para a crença de “uma desenvolvimento do tecido social pela erradicação do obscurantismo popular” (BOTO, 1996, p. 121), ou seja, se a natureza dotara o homem de talentos, havia que se permitir seu pleno desenvolvimento, pois o aprendizado contribuiria para o aperfeiçoamento da nação. Sob este enfoque, Condorcet se mostrava partidário do desejo de prescrever uma pedagogia cívica mediante a qual os atores sociais pudessem vir a se apropriar da aceção de pátria.

Silva (2004), assim explica os pressupostos pedagógicos condorcetianos: relacionam-se a um programa de formação da razão e da moral do povo, o que significava tornar os indivíduos que constituíam aquele povo aptos para compreender seus interesses e seus direitos e capazes de decidir conforme uma razão coletiva ou um ordenamento hierárquico de assembleias que comporiam um sistema racional de representação democrática. Para isso, a formação da razão deveria ser obra de um sistema público de ensino baseado na idéia de instrução, à qual caberia, portanto, formar a cidadania, que se expressaria numa articulação entre a autonomia individual, soberania coletiva e cosmopolitismo.

Em sua obra, Condorcet trata da diferença entre educação e instrução de forma clara e concisa, esclarecendo que a diferença entre ambas dar-se-ia, principalmente, em relação aos princípios, aos objetivos e aos meios pedagógicos empregados. A educação teria como característica principal a transmissão do saber sem a preocupação com a autonomia intelectual. Seu papel seria o de integrar o indivíduo a uma tradição ou então prepará-lo para um determinado papel social. A escola, os eventos públicos, as festas, a família seriam lugares propícios para a educação.

Quanto à instrução, Condorcet assinala que seu papel seria o de desenvolver a capacidade analítica e de preparar o indivíduo para aprender por si mesmo, alcançando, assim, a autonomia moral e intelectual. A capacidade de raciocinar, declara ele, permitiria conquistar a manter a autonomia, ou seja, por meio do raciocínio o indivíduo escaparia da servidão, da tirania e de toda dependência humilhante na vida cotidiana.

Para este filósofo, portanto, seria na instrução que se deveria fundar a moral, e não na educação propriamente dita, pois o indivíduo seria educado por tudo o que estivesse a sua volta, mas nem tudo que recebesse do meio lhe garantiria a autonomia moral. Esta seria uma conquista da instrução.

Condorcet foi o herdeiro fiel da Ilustração e como tal, sua intervenção no cenário pedagógico estava aliada à sua filosofia da história e à percepção que tinha do futuro. Para ele, a perfectibilidade, filha do Iluminismo, estaria ameaçada se não fossem empregados vigorosos esforços no sentido de erradicar a ignorância.

Ao considerar a natureza humana como uma rota evolutiva, Condorcet atrelava seu otimismo ao prospecto de multiplicação dos letrados. Pensar a educação, para este filósofo, era antever as novas gerações, considerando -se que o exercício cada vez mais pleno de suas faculdades intelectuais seria a estratégia de aprimoramento da moral, da política e do bem-estar coletivo.

Vale lembrar que Condorcet foi um veemente defensor da completa laicidade da instrução. Para ele, a laicidade derivaria do próprio suposto da igualdade, pois se o ensino se fincasse sobre qualquer pilar de religiosidade já estaria repelindo uma parcela da população devota de outras crenças. Por isso, Condorcet prescrevia que a formação das consciências tivesse como fundamento a laicidade da moral, pois para ele a conduta ética não necessitaria do suporte religioso.

Ancorado no preceito de equalização social, Condorcet defendia a gratuidade do ensino, de forma a possibilitar que as crianças e jovens provenientes das camadas sociais menos favorecidas pudessem desfrutar da possibilidade real do desenvolvimento de suas capacidade.

O filósofo defendia a equalização da instrução pública como dispositivo político para atenuar as desigualdades de riqueza com o argumento de que, uma vez desenvolvidas as faculdades das crianças da classe pobre, estar-se-ia assegurando a formação de cidadãos em estado de servir à pátria, assim como homens mais capazes de contribuir para o progresso da ciência, mas, e acima de tudo, a diminuição da desigualdade que nascia da diferença das fortunas. Para ele, a ordem da natureza não havia estabelecido na sociedade outra desigualdade que não aquela fundada na instrução e na riqueza.

Sob este ponto de vista, “a igualdade de instrução permitiria a correção dos desvios e das distâncias demarcadas no território social pelas distinções de outra ordem” (BOTO, 1996, p. 136). Nesse caso, a escola gratuita poderia ser a esperança de encadear a

liberdade gerada na formação do espírito público e a igualdade prescrita no plano das intenções.

Todos os atributos agendados para compor essa escola do futuro, no discurso de Condorcet, visualizavam, em princípio, a diretriz da igualdade e do direito natural de cada indivíduo para desenvolver suas aptidões. No entanto, o que se buscava era o estabelecimento da unidade da nação, que se configurava na unificação da língua, no derramamento dos códigos de civilidade e saberes elementares e na introjeção da tradição.

Para alcançar tão nobres objetivos, a escola apresentava-se como instância prioritária. Por meio de um sistema de instrução igual seria possível estabelecer a unidade nacional, pois uma vez abandonada às vontades individuais, a instrução serviria apenas para intensificar as diferenças de costumes, de opiniões, de gostos e de caráter que tanto importava fazer desaparecer.

No trabalho teórico de Condorcet, é possível perceber sua inquietação quanto “às distorções políticas que a carência cultural da população poderia vir a trazer em período de democratização do sufrágio e das instituições” (BOTO, 1996, p. 143). Condorcet depositava na escolarização uma crença que chegava a ser obsessiva, pois a instrução não apenas desenvolveria as aptidões individuais, mas também capacitaria para o pleno exercício da condição de cidadania, tendo em vista o estabelecimento de leis que assegurassem a liberdade na esfera civil, exigência última para a felicidade coletiva.

A proposta do filósofo ancorava-se, portanto, na idéia de que pela instrução, o homem se prepararia para as mudanças sociais e econômicas que estavam ocorrendo à sua volta. Neste contexto, a função da instrução era manter a vontade comum, fundamento da liberdade política, sempre reta e esclarecida. Para filósofos e políticos, a instrução se investia de um caráter salvador e todo-poderoso, fato comprovado quando estes tratavam da liberdade pretendida para os indivíduos. Para eles, a liberdade seria um bem adquirido por meio da instrução. A igualdade, por sua vez, conquistada e defendida pela nova sociedade, deveria ser conquistada diariamente por meio da instrução.

Neste cenário, são os princípios liberais que despontavam com todo o seu vigor, aparecendo como uma justificativa racional para as alterações das relações sociais introduzidas com a emergência do capitalismo.

1.3 – Liberalismo e Educação

Historicamente, o liberalismo surgiu no final do século XV, quando o espírito capitalista passou a ser gestado. As categorias individualismo, igualdade, liberdade, contrato, tolerância e liberdade, ou seja, o *ethos liberal*, estavam ligadas ao surgimento de uma economia de troca e de mercado. A razão, ênfase do liberalismo, tem como ponto de partida a consciência individual como origem absoluta do conhecimento e da ação.

Como a economia capitalista tem como base o contrato, a igualdade torna -se uma categoria necessária, embora não passe de ideologia, na medida em que pressupõe que as partes contratantes estejam em igualdades de condições, o que não ocorre entre quem compra e vende força de trabalho.

A liberdade, pregada como condição universal do homem, significa na verdade liberdade de contrato e realiza -se em sua negação, pois as partes contratantes não desfrutam de igualdade de condições. Para Lopes (1981), aí reside a complexidade da idéia de liberdade em voga no século XVIII, principalmente no que diz respeito à França. Os filósofos que se dedicavam a escrever ou discutir sobre esse tema defendiam que se deveria libertar o homem dos obstáculos físicos e sociais que impediam sua ação e que estavam presentes no regime anterior, caracterizado pela inexistência da liberdade política ou para a ação política. Mas, fundamentalmente, o que se pretendia era o direito de acumular propriedade nos moldes capitalistas. Esta era a liberdade pretendida pela burguesia. Tal acumulação viria da exploração do trabalho, ou seja na existência do não -proprietário. Desse modo, o capitalismo, no seu nascedouro, já envolvia o surgimento de duas classes antagônicas, sendo que a uma delas não se aplicava o conceito de liberdade.

Com as categorias acima, a burguesia procurou justificar as novas práticas que iam se desenvolvendo com a passagem do feudalismo para o capitalismo. Sob esta perspectiva, o termo liberalismo estaria sempre ligado à existência da propriedade privada e liberdade significaria liberdade de manter e defender propriedade privada e liberdade de comprar e vender força de trabalho.

A liberdade, o individualismo e a igualdade eram, sem dúvida, expressões da visão de mundo da burguesia e, se num primeiro momento, a liberdade era necessária à base econômica, num segundo momento ela se transformou em condição para que as formas econômicas se desenvolvessem e, nesse caso, deixou de limitar -se às transações econômicas, aparecendo, então, sob os reclamos de liberdade para reunir -se, para expressar -se e também liberdade para educar -se e educar, centrando, com isso, suas crenças no indivíduo,

ênfatizando-o agora como agente de sua evoluçãõ e de toda evoluçãõ social. Ao desfrutar de liberdade, o indivíduo iria ao máxímo de suas capacidades, atingiria posição social vantajosa e, conseqüentemente, tornaria a sociedade mais rica. O indivíduo instruído deixaria a sociedade mais instruída e colaboraria para que outros se instrúíssem.

Para Lopes (1981), a Revoluçãõ Francesa foi marcada por dois momentos. O primeiro momento referiu-se à luta armada em si, quando o Terceiro Estado luta contra o Primeiro e o Segundo para conquistar o seu espaço econômico e superar a dominaçãõ feudal. Este momento de luta armada teve antecedentes tanto de outras lutas armadas quanto de uma luta ideolõgica, no sentido de transmitir e de formar a nova visãõ de mundo.

O segundo momento, que seria logo que o Terceiro Estado tomasse o poder,

é o momento em que a burguesia assume o papel de classe fundamental e impõe sua dominaçãõ ao Primeiro e Segundo Estados, e tenta a direçãõ das camadas populares, levando em conta seus interesses e aspirações, visando a construçãõ e ampliaçãõ de sua hegemonia (LOPES, 1981, p. 110).

A hegemonia pretendida pela burguesia coube, num primeiro momento, à açãõ dos iluministas, ligados organicamente tanto ao público quanto à naçãõ, na medida em que emergiram do Terceiro Estado. As funções de hegemonia consubstanciavam-se na assimilaçãõ de um novo modo de pensar, na transmissãõ e conciliaçãõ da cultura das camadas subalternas do Terceiro Estado com a cultura da burguesia.

No entanto, a burguesia, ao assumir a luta pelo seu próprio crescimento econômico, assumiu também a luta pela formaçãõ e implantaçãõ de sua ideologia, buscando tornar coesa toda a sociedade. Neste caso, a pretensãõ da burguesia ia além da conquista do poder, pois ela pretendia tornar-se hegemônica. Para tal, uma das vias era a instruçãõ, que se apresentava como instrumento capaz de consolidar os princípios fundamentais da visãõ de mundo burguesa do século XVIII.

Nesse contexto, temas como liberdade, individualismo e igualdade passaram a ser recorrentes no discurso pedagõgico revolucionário e pensadores radicais como Locke e Rousseau passaram a destacar-se, sendo responsáveis por uma verdadeira reviravolta pedagõgica nas décadas finais do século XVIII.

As novas teorias políticas e epistemolõgicas de Locke receberam atençãõ especial, pois influenciaram fortemente o pensamento pedagõgico deste período. No caso de Rousseau, o destaque está na sua análise dos fatores intelectuais, psicolõgicos e metodolõgicos envolvidos na formaçãõ educacional.

Ao relacionar suas idéias sobre educação com sua filosofia política e sua teoria do conhecimento, Locke operou uma mudança na concepção da natureza humana no que diz respeito à capacidade de conhecer e de agir moral e politicamente. Nesta perspectiva, a educação passou a ser reconhecida cada vez mais pelo seu amplo poder de formação para o trabalho, a moral e a política, questões que estavam profundamente ligadas aos interesses da burguesia.

Do ponto de vista político, a pedagogia lockeana defendia a idéia de que para cada classe social haveria um tipo de educação apropriada. Sua proposta era a de uma educação qualitativamente diferenciada, de acordo com a classe social à qual ela se destinasse. Para Locke, os únicos cidadãos eram os proprietários, verdadeiros trabalhadores livres. O restante da população seria “mero refugio social”, que deveria ser controlado para que o respeito à propriedade fosse mantido. A essa população caberia uma educação voltada ao trabalho, ou seja, uma educação que preparasse para as atividades manuais e, simultaneamente, que doutrinasse para a religião. Ao indivíduo da elite proprietária deveria -se destinar a educação para a liberdade e a virtude, refinando suas qualidades morais. Locke sugeria que o contato entre a criança da elite e os pobres nem mesmo ocorresse, pois com estes, aquelas aprenderiam maneiras grosseiras, maus exemplos e vícios.

O pensamento pedagógico de Locke voltou-se, assim, à formação para a prática de ofícios produtivos e para a atividade religiosa. Quanto à prática, Locke defendia que deveria ser adquirida conforme a própria atividade, pela formação de hábitos, cabendo ao mestre dar exemplos concretos e aproveitar todas as ocasiões para ensinar fazer.

Del mismo modo que el ejemplo del padre deve enseñar al hijo a respetar su preceptor, del mismo modo el ejemplo de este debe estimular al niño a las acciones cuyo hábito quiere inculcarle. Su conducta no debe desmentir jamás sus preceptos, al menos que no quiera pervertirle. No servirá de nada que el preceptor le hable de la necesidad de reprimir las pasiones, si él mesmo se abandona a alguna de ellas; y en vano procurará reformar un vicio o una inconveniencia de su discípulo, si él la permite a sí mismo (LOCKE, 1986, p. 75).

Com Locke, houve o resgate da prioridade da educação na gênese das faculdades intelectuais e morais do indivíduo. Nesta visão, à educação caberia formar a identidade deste indivíduo e sua responsabilidade moral, inculcando-lhe os sentimentos de vergonha e honra.

Locke propôs a repetição e a imitação como processos básicos da aprendizagem, ou seja, alcançaria-se a perfeição repetindo ou refazendo o que não foi bem feito e imitando aquele que melhor fez.

Si se trata de una acción que há de realizarse, olvidan hacerla repetir una y otra vez hasta que sea perfecta. Así conseguiremos dos ventajas: en primer lugar, ver si es una acción de la que es ya capaz, o que se peden al niño cosas de las que nos apercibimos que es incapaz cuando se le pone a prueba; de modo que es necesario enseñarle a hacerlos y a ejercitarse en ellas antes de exigirselas [...]. En segundo lugar, otra ventaja que se obtendrá es la de que, repitiendo la misma acción hasta que sea un hábito, el niño, para realizarla, no tendrá necesidad de un esfuerzo de memoria o reflexión, esfuerzo que no es propio de su edad [...] (LOCKE, 1986, p. 88).

Para ele, os castigos físicos tinham uma forte tendência a corromper, por isso deveriam ser evitados tanto quanto possível. Bastaria que se observasse e respeitasse a capacidade de compreensão de cada idade da criança. A correção, segundo ele, deveria ser baseada no princípio da vergonha de ter feito um mal e não pelo medo da dor. Neste caso, a educação se daria por meio da ligação entre a virtude e o respeito mútuo entre quem ensinasse e quem aprendesse.

A proposta de Locke era que se raciocinasse com a criança, escolhendo razões apropriadas a cada idade e alcance da inteligência. A razão abstrata e formal daria lugar a fatores que tocassem as crianças de “modo familiar” no âmbito de seus pensamentos, ou seja, as razões seriam “sensíveis e palpáveis”.

Locke contribuiu, ainda, de forma decisiva, para a superação da idéia de predestinação, cujo fundamento ancorava-se na decisão divina pela salvação ou condenação. Com isso, Locke recuperou a noção de livre arbítrio, pois reconheceu um poder individual de autodeterminação. Para ele, cada indivíduo construir-se-ia moralmente aos poucos, de acordo com as circunstâncias, favoráveis ou não, mas sempre responsáveis pelos rumos do desenvolvimento de uma liberdade concreta.

Outro ponto importante do pensamento pedagógico de Locke foi o inatismo das virtudes. Para ele, o fato de alguns nascerem mais bem dotados que outros não afetaria o poder da educação na formação moral dos homens, pois seriam os diferentes meios em que se vive que definiriam o que cada um seria.

O pensamento de Rousseau, por sua vez, teve como traço mais significativo os caminhos práticos que ele procurou apontar para o homem alcançar a felicidade, seja individualmente ou em sociedade. As obras de Rousseau destacam-se pelo fato de os

processos educativos e as relações sociais serem sempre focadas do ponto de vista centralizado na noção de liberdade, entendida por ele como direito e dever ao mesmo tempo. Segundo ele, a liberdade pertence ao homem e renunciá-la é renunciar à própria qualidade de homem.

Com sua obra “Emílio”, Rousseau desencadeou uma mudança radical em termos de concepção pedagógica, pois nesse ensaio sob forma de romance, procurou traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas, com o objetivo de fazer da criança um adulto bom, posto que a educação viria da natureza, dos homens e das coisas. Segundo ele,

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1999, p. 8).

Em outras palavras, haveria o desenvolvimento dos órgãos e das faculdades internos e o uso social que se aprenderia a fazer desses órgãos e faculdades seria o patrimônio de aprendizagem resultante da experiência ou do contato com as coisas ao redor.

A proposta de Rousseau foi que a educação respeitasse as fases pelas quais passasse o indivíduo, ou seja, deveria ser progressiva, de tal forma que cada estágio do processo pedagógico fosse adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento. A primeira etapa deveria ser dedicada ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, pois as necessidades iniciais da criança seriam principalmente físicas. Incapaz de abstrações, o educando deveria ser orientado no sentido do conhecimento do mundo por meio do contato com as próprias coisas. Rousseau concebeu a criança como um indivíduo com uma enorme potencialidade que, no entanto, não era aproveitada imediatamente. O dever do educador era prepará-la para o futuro, retendo pura e intacta essa energia até o momento propício, pois a razão, entre as faculdades humanas, seria a que mais tarde se desenvolveria e seu afloramento deveria se dar de forma livre. Assim defendia seu ponto de vista: “Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo. Assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta; jamais terei êxito de outra maneira” (ROUSSEAU, 1999, p. 25).

Para este filósofo, não seria a tarefa do ensino prescrever normas e preceitos e a consciência moral não deveria sofrer manipulação por parte dos mestres ou ainda ser contaminada pelos preconceitos ou corrompida pelos costumes do meio social. Dever -se-ia ensinar a lição da utilidade das coisas, desenvolvendo as faculdades da criança apenas naquilo que pudesse depois ser-lhe útil, pois

[...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (ROUSSEAU, 1999, p. 86).

Rousseau defendia que, ao invés da imposição de conteúdos e regras, dever -se-ia expor a criança a situações de aprendizagem. O contato natural com as coisas seria o passo inicial e somente posteriormente a educação deveria expor o indivíduo às questões sociais, efetivando-se aí a aprendizagem moral.

Nas décadas finais do século XVIII, Rousseau apareceu como responsável pelo restabelecimento da educação nacional, surgindo como guia dos programas educacionais revolucionários. Tais programas efetivaram uma transformação na concepção pedagógica, especialmente no sentido de torná-la pública. Sob esta perspectiva, o Estado assumiu o papel de agente educador, idéia fortalecida com a supressão dos jesuítas na França, em 1762, fato que representou um golpe na hegemonia da Igreja Católica sobre a educação.

Ao assumir o poder, a burguesia tinha diante de si um aparelho escolar que correspondia a um mundo ainda feudal, dominado pela monarquia e dirigido pela Igreja: particular, restrito e religioso. Nesse caso, era necessária a recuperação de um dos instrumentos político-ideológicos mais poderosos e, para isso, foi preciso que o Estado burguês chamasse a si a questão da instrução e elaborasse planos para uma política educacional.

Para Lopes (1981), a liberdade econômica e interpessoal expressava -se pedagogicamente como liberdade para ser educado e liberdade para educar. Isso significava liberdade ao conteúdo acadêmico, que deveria ser “desamarrado” do formalismo feudal - eclesiástico e nele imprimidos a moral burguesa e a razão. A liberdade política realizaria -se por meio da liberdade na instrução e a difusão desta instrução.

De acordo com Petitat (1994), a revolução industrial, a supressão dos ofícios e a emancipação do capital industrial dos entraves corporativos apareceram como fatores que levaram o Estado a firmar-se definitivamente no ensino.

Com a supressão das corporações, ficou consagrada a liberdade de empreendimento e a liberdade de trabalho, ou seja, deixou de existir qualquer regulamentação na produção e no emprego. Para os teóricos do *laissez-faire*, esta seria uma situação proveitosa para todas as classes sociais, na medida que propiciaria a expansão de riquezas e a multiplicação de mercadorias. Com isso, haveria a satisfação das necessidades e, conseqüentemente, a felicidade do conjunto da sociedade.

É claro que, para manter o novo curso revolucionário, seria necessária uma adaptação da sociedade. Nesse cenário, a mão-de-obra apresentava-se como um fator crucial que precisava ser mobilizado. Os homens tinham que ser atraídos para as novas ocupações ou então forçados a elas, pois inicialmente estiveram imunes a essas atrações ou relutantes em abandonar seu modo de vida tradicional, ou seja, a atividade agrícola.

Recrutar e treinar um número suficiente de trabalhadores qualificados ou tecnicamente habilitados era, sem dúvida, uma barreira de difícil transposição. Acostumados aos altos e baixos provocados pelas estações no trabalho agrícola, o operário criava resistência imediata ao ritmo regular de trabalho ininterrupto exigido pela indústria. Além disso, eles precisavam aprender a responder aos incentivos monetários, pois era comum a tendência para trabalhar até que tivessem ganho um salário para a subsistência semanal e, então, parar.

Enguita (1989) assinala que a expansão do capitalismo se deu em meio a um processo de concorrência econômica, enfrentamento político e lutas de classe e, mais importante, a luta em torno da organização, das condições e da intensidade do trabalho, sendo por meio desta luta que a industrialização e o capitalismo empurraram e arrastaram milhões de pessoas a condições de trabalho radicalmente distintas daquelas que correspondiam a seus padrões culturais.

Tal não ocorreu de forma natural, pois foi preciso, primeiramente, arrancar os camponeses do campo, combinando o crescimento demográfico e a ampliação das grandes propriedades em detrimento das pequenas e da capitalização das explorações agrárias. Por outro lado, levou-se os ofícios tradicionais à ruína e à dissolução, quebrando com isso seus privilégios monopolistas e arrebatando o controle da aprendizagem e do acesso, na medida em que se projetou uma maquinaria fora de seu alcance econômico e intelectual.

Num segundo momento, foi necessária uma profunda revolução cultural para desarraigá-los dos velhos modos e hábitos de vida e substituí-los por outros mais adequados às

necessidades da indústria. Enguita (1989) declara que foi preciso assegurar os mecanismos institucionais para que os indivíduos pudessem inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva. Nesse caso, era necessário que, antes de incorporar -se ao trabalho, cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores percorreram em séculos, ou seja, era necessário preparar crianças e jovens para o trabalho na fábrica.

A proliferação da indústria iria, pois, exigir um novo tipo de trabalhador e, ainda que fosse conveniente e mesmo necessário que este fosse resignado, ele deveria aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se ao adulto a fome, o internamento ou a força seriam os meios de dobrá -los, as crianças ofereciam a vantagem de poderem ser modeladas desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial. Era necessário moldá -las desde o momento de sua formação.

O instrumento para isso era a escola, já que estava ali e se podia tirar bom partido delas. Além do doutrinamento ideológico, ter -se-ia também a disciplina material, que organizaria a experiência escolar de forma a gerar nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados à indústria.

O objetivo da escola não havia deixado de ser a instrução, mesmo porque o método mútuo e simultâneo já havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo e em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo. Na verdade, o que estava em jogo não era o montante de conhecimento ensinado e sim a permanência dos alunos em sala de aula, sob o olhar vigilante do professor, tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada ao seu comportamento. Com isso, eles poderiam entrar utilmente na sociedade, com os conhecimentos convenientes à sua condição e com os hábitos de ordem, docilidade, aplicação ao trabalho e a prática dos deveres sociais.

O Estado, ao assumir o controle no âmbito educacional, acarretou uma transformação na cultura escolar ao nível do primário. O programa das escolas para o povo passou a se apresentar como um acúmulo de conhecimentos elementares e memorização de fatos. Houve uma intensa preocupação com a quantidade de informações de uma enciclopédia rudimentar. Às disciplinas tradicionais vêm somar -se elementos de geografia, de história, de desenho, de música, de ciências aplicadas à agricultura e à indústria, exercícios militares para os meninos e trabalhos de agulha para as meninas. A instrução religiosa desapareceu do programa.

A articulação proposta pelos republicanos implica uma dependência direta do ensino em relação ao Estado, que se coloca acima das religiões dos indivíduos. A moral se pretende independente das religiões, centrada na definição de um cidadão virtuoso, respeitoso de leis legitimadas pelo sufrágio universal, amante da pátria, confiante no progresso social e científico. O saber se resume a uma soma de conhecimentos elementares, julgados indispensáveis aos futuros trabalhadores e cidadãos, aos quais se faz entrever a possibilidade de escapar ao seu destino social utilizando a escola como uma escada para a mobilidade (PETITAT, 1994, p. 161).

Esta visão instrumental do ensino destinado ao povo transparecia claramente na nova literatura adotada nas escolas primárias francesas, no tempo da Revolução Francesa e início do século XIX. Os livros de leitura tornaram nítidos os contornos morais e os valores leigos republicanos, na medida em que valorizavam o trabalho e o estudo, atacavam a preguiça, honravam a bravura do soldado, pediam respeito ao Estado.

Os progressos da civilização eram sempre lembrados, por meio de uma oposição constante entre o mundo antigo e o novo: de um lado a ignorância supersticiosa, a província isolada, a sujeira, a cidade escura, a modéstia do trabalho artesanal; do outro a razão, a circulação de idéias e de mercadorias, a higiene, a cidade iluminada e os grandiosos sucessos científicos e tecnológicos.

Razão, progresso, luzes, república e Estado encontravam-se identificados e a escola era o veículo divulgador. O escolar assíduo e respeitoso portaria-se como um pequeno cidadão que trabalhava para a grandeza da pátria. Trata-se de uma “ideologia patriótica que identifica o progresso ao Estado republicano centralizador, que dissolve as contradições sociais em uma unidade nacional composta de cidadãos cumprindo funções complementares” (PETITAT, 1994, p. 159).

A instrução apresentava-se como um fator de conformação dos indivíduos à nova ordem social. Por este motivo, havia o perigo de instruir o povo em demasia pois, se de um lado a expansão das luzes entre o povo se apresentasse como forma de inseri-los na ordem capitalista e patriótica, de outro corria-se o risco que esse mesmo povo passasse a questionar esta ordem.

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro lado, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iriam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Petitát esclarece que o espírito das classes dirigentes e dos Estados europeus do século XIX é expresso pelo dístico “tudo para povo, mas nem tudo pelo povo” (PETITAT, 1994, p. 152). Este pensamento explica-se no argumento de que o povo ignorante não poderia decidir por si próprio acerca de sua educação. Pessoas sem cultura não teriam capacidade para escolher o ensino que lhes conviesse.

Para as elites dirigentes, portanto, a educação do povo não poderia ser um assunto do povo. Com isso, o processo de institucionalização da instrução elementar seria controlado pelas classes superiores, que desenvolveriam tanto projetos de integração quanto de moralização das classes populares, no intuito de “domesticar o pensamento selvagem”. Para a “classe superior”, os camponeses e os operários, sem o alfabeto e sem as luzes da cultura escrita, seriam uma espécie de selvagens. A ignorância tornaria o povo turbulento e feroz.

Políticos e moralistas associam “ignorância” à ferocidade, à instabilidade, à criminalidade e à vadiagem. Nas camadas carentes estaria a negação da ordem social e, para o espírito burguês, o conjunto dos proletários apresentava-se como a matriz das desordens e da insegurança geral. Para este autor, as intenções escolares do Estado levavam a marca desse estado de espírito geral e, com isso, as declarações de princípios proclamavam a preocupação pela ordem social.

A escolarização apareceu como fator de ordem e de moralização pública, pois caberia à escola reforçar os princípios de moral e de razão, sem os quais a ordem universal estaria ameaçada. A escola passou a ser o veículo por excelência do progresso e das luzes, uma vez que carregava em seu seio uma ideologia patriótica.

De acordo com Petitát (1994), em fins do século XVIII e início do século XIX, assistiu-se, portanto, ao nascimento de uma nova cultura escolar, com temas, mitos, ideologia e moral distintos da antiga cultura elementar que se encontrava mergulhada em reminiscências monarquistas e em temas religiosos.

Para este autor, ainda que se tratasse de uma pequena revolução, as diretrizes morais passaram a apoiar-se em bases diferentes, vinculando-se a temas como pátria, prosperidade nacional e progresso. O que continuava idêntico, declara, era o fato desta nova cultura não buscar a emancipação do povo mais do que a anterior.

Ele esclarece também que, ainda que se evidencie velocidades diferentes no desenvolvimento político, econômico e cultural de outros países e em vias de industrialização, em toda parte encontrava-se a preocupação em moralizar o povo pela instrução. Havia em toda parte discussões acerca da estatização e da universalização do ensino elementar, bem

como tentativas de mudanças na cultura escolar. Para ele, em toda parte encontravam-se modificadas as forças políticas e ideológicas da escola como instituição de integração social.

1.4 - O Estado-Nação e a estatização da Instrução

Nas últimas décadas do século XVIII, o mundo se deparou com uma dupla revolução: a Revolução Industrial, confinada num primeiro momento à Inglaterra, e a transformação política vivenciada pela França. O mundo que se abriu após esse período foi marcado pelo avanço do capitalismo industrial, da ordem social que o representava e das idéias e credos que o legitimavam: razão, ciência, progresso e liberalismo. Progresso tornou-se a palavra chave da época e sua materialização ocorreu no ferro derramado em milhões de toneladas pelo mundo, com estradas de ferro cortando os continentes, grandes cidades sendo erguidas.

O mundo que despontou após as revoluções ficou marcado pelo fim, pelo menos na Europa ocidental, da política da tradição, das monarquias que acreditavam que seus povos aceitavam a regra do direito divino que apontava as dinastias para presidi-los, usando como parâmetros a tradição religiosa e a crença nos direitos e deveres patriarcais daqueles que eram social e economicamente superiores.

Segundo Hobsbawm, o triunfo global do capitalismo ocorreu em meados do século XIX, quando a sociedade deparou-se com o fato de que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato e vender no mais caro. Baseada nestes pilares, a economia deveria, pois, criar um mundo de “plena distribuição material” e, de quebra, um mundo de “felicidade, oportunidade humana e razão, de avanço das ciências e das artes, um mundo de contínuo e acelerado progresso material e moral” (HOBSBAWM, 1977, p. 21).

Em meados do século XIX, os defensores da ordem social precisaram aprender a política do povo, pois este não mais aceitaria sucumbir diante das forças do conservadorismo, do privilégio e da riqueza de poucos.

Desse período em diante, as reivindicações políticas do liberalismo e do nacionalismo viriam a ser gradualmente realizadas na maioria dos países desenvolvidos. O mundo tornou-se capitalista e uma minoria de países desenvolvidos transformou-se em países

industriais. Inglaterra, Bélgica, Prússia, viram suas exportações aumentarem num ritmo acelerado.

Embora a expansão econômica tenha acontecido de forma rápida, a primeira metade do século XIX apresentou um contraste entre o grande potencial produtivo da industrialização capitalista e sua inabilidade em aumentar sua base. Em outras palavras, havia a incapacidade de expandir o mercado para seus produtos e a falta de opções lucrativas para o investimento do capital acumulado.

Para Hobsbawm (1977, p. 54), “[...] a criação de um único mundo expandido é talvez a mais importante manifestação do período em questão.” Um mundo econômico inteiramente novo somou-se ao antigo e integrou-se nele. Este fato mostrou-se crucial para o desenvolvimento econômico e forneceu a base para a expansão nas exportações de mercadorias, capital e homens. O capitalismo tinha, então, o mundo inteiro a seu dispor.

Por volta de 1870, a expansão da economia mundial podia ser medida em níveis gigantescos, já que estava firmemente sustentada na industrialização de diversos países. No entanto, embora as realizações globais fossem extremamente surpreendentes e o capitalismo industrial tivesse se tornado uma economia mundial, a falta de interdependência entre as várias partes do globo passou a se apresentar como um problema. Nesse caso, a falta de unidade no mundo passou a ir além do conhecimento geográfico desse mundo. A falta de unidade passou a significar a falta de relações diplomáticas, políticas e administrativas, além de refletir a fraqueza dos laços econômicos.

A sociedade burguesa de meados do século XIX olhava para o futuro procurando um mundo único e mais padronizado. Esperavam, na verdade, um mundo refeito à imagem da burguesia e, ainda, que todos os governos tivessem o conhecimento das verdades da economia política e do liberalismo e, eventualmente, que as diferenças nacionais viessem mesmo a desaparecer.

Se por um lado os dirigentes dos meados do século XIX, na Europa, percebiam a necessidade de um mundo único devido ao elevado grau de transações comerciais externas realizadas, por outro, este mesmo fato trazia vantagens indiscutíveis no que dizia respeito aos problemas sociais vividos internamente. A prosperidade fazia com que tais problemas se tornassem mais contornáveis em virtude da grande expansão, da adoção de política e instituições adequadas ao desenvolvimento capitalista irrestrito e, ainda, ao aumento dos empregos e da imigração, que auxiliavam sobremaneira para a redução das pressões do descontentamento da massa.

Mas, ainda que a “massa” estivesse sob controle, os problemas políticos permaneciam e, embora fossem essencialmente questões de política doméstica, não havia como separá-los das questões internacionais, devido principalmente à natureza peculiar dos sistemas de estado europeus.

Para Hobsbawm (1977, p. 101), estava claro que o elo de ligação das políticas doméstica e internacional era o “princípio de nacionalidade”. No entanto, a política internacional de meados do século XIX girava em torno da criação de uma Europa de estados-nações. Nesse caso, havia uma relação intrínseca entre esta vontade e o papel central da nacionalidade, considerando-se que desde 1848, em termos internacionais, viesse ocorrendo uma afirmação de nacionalidade, ainda que rivais. Neste período, Alemanha, Itália, Hungria, Polônia, entre outros afirmaram seu direito de serem estados independentes e unidos, colocando todos os membros de suas nações contra governos opressores.

Mesmo fora da Europa, a construção de nações era visível. A Guerra Civil Americana era um exemplo da tentativa de manter a unidade da nação americana.

Na era da construção das nações, acreditava-se que bastava o fato de o inglês saber o que era ser inglês, franceses, alemães e russos não terem dúvidas do que fosse sua identidade coletiva para que houvesse a transformação desejada, lógica e necessária de nações em estados-nações, soberanos, com um território coerente, definido pela área ocupada pelos membros da nação, que por sua vez era definida por sua história, cultura comum, composição étnica e língua. No entanto, este fato não parecia muito lógico, pois ainda que estes critérios servissem para diferenciar grupos, não serviam para identificar aquilo que o século XIX entendia por “nacionalidade”.

Hobsbawm (1977, p.104) explica que o critério histórico de nacionalidade implicava a importância decisiva das instituições e da cultura das classes dominantes ou elites de educação elevada, supondo-as identificadas, ou pelo menos não muito obviamente incompatíveis, com o povo comum.

Já o argumento ideológico para o nacionalismo, assinala o referido autor, era bem diferente, mais radical, democrático e revolucionário, pois apoiava-se no fato de que, independente da história ou cultura, irlandeses eram irlandeses e não ingleses, tchecos eram tchecos e não alemães e assim por diante, e nenhum povo deveria ser explorado e dirigido por outro.

A base deste pensamento podia até ser explicada por argumentos históricos ou culturais, embora não se tratasse de alta cultura, que muito destes povos nem chegavam a ter em grande quantidade. Tratava-se, muito mais da cultura oral – canções, épicos, hábitos – do

povo comum. Nesse caso, o nacionalismo tinha como primeiro estágio encontrar, recuperar e sentir orgulho desta herança de folclore, fato que não era político em si.

Tinha-se, portanto, uma diferença fundamental entre o movimento para fundar estados-nações e nacionalismo. O primeiro se apresentava como um programa para construir um artifício político que iria basear-se no segundo. Nesse sentido, cresceram e multiplicaram-se movimentos representando a idéia nacional.

Inglaterra, França, Alemanha eram considerados países onde o nacionalismo de massa e o patriotismo não podiam ter sua existência negada, no entanto, também não se poderia dizer que os sentimentos que os moviam eram universais e homogêneos. Na maior parte das outras nações, o movimento nacional, após uma fase sentimental e folclórica, tendia a tornar-se político, em grande parte devido a grupos que se dedicavam à idéia nacional, utilizando como recurso a publicação de jornais e literaturas nacionais, a organização de sociedades nacionais, o estabelecimento de instituições educacionais e culturais, além do próprio engajamento em atividades políticas. Estes movimentos, no entanto, pecavam pela falta de apoio popular, ficando restrito basicamente ao extrato social intermediário entre o povo e a burguesia ou a aristocracia existentes.

As camadas mais tradicionais, atrasadas ou pobres de cada povo eram as últimas a serem envolvidas em tais movimentos. De acordo com Hobsbawm (1977, p. 117), “se o nacionalismo era uma força histórica reconhecida por governos, a democracia, ou a crescente participação do homem comum nas questões do estado, era outra.” Em outras palavras, uma grande parte do povo comum, como os camponeses, ainda não havia sido atingida pelo nacionalismo.

Frente a isso, tornava-se necessário impor a uniformidade nacional e, nesse caso, algumas instituições desempenhavam um papel crucial: o próprio estado, o emprego do estado, o serviço militar e a educação oferecida pelo estado.

Esta última expandiu-se substancialmente neste período, em todos os níveis, embora o avanço maior tenha ocorrido nas escolas primárias, que além de transmitir rudimentos da língua ou aritmética, passava a impor os valores da sociedade – a moral e o patriotismo – a seus alunos.

Por meio da escola, a língua nacional podia transformar-se na língua escrita e falada do povo e ao imporem uma língua da instrução, impunham também uma cultura, uma nacionalidade. Sob esta perspectiva, a formação dos estados nacionais ajudou a desencadear a expansão do ensino. À escola coube a tarefa de auxiliar a reunir dentro de fronteiras únicas povos com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios à idéia de unificação

nacional. Para atingir tal objetivo, os programas escolares de leitura, escrita, história, geografia, todas as disciplinas, enfim, encontram sua substância na própria realidade nacional.

Segundo Petitat (1994, p. 141), nas décadas finais do século XVIII e início do século XIX ocorreu uma desintegração na divisão de poderes entre Estado e Igreja, que até então, atuavam juntas na gerência do ensino. As medidas tomadas contra os jesuítas ilustraram as novas ambições do Estado na área educacional. A expulsão da Companhia de Jesus de países como a Rússia, Portugal, Espanha e França deram a dimensão das mudanças que se operaram no que tange aos ideais educacionais então preconizados. Para os legisladores, o ensino das leis divinas era assunto da Igreja, já o ensino da moral seria atributo do Estado. Essa corrente de pensamento e de reforma espalhou -se por grande parte da Europa, por razões que vão da emergência dos Estados -Nações às novas concepções relativas à moral e às transformações provocadas pela revolução industrial.

Tornar pública a instrução significava, portanto, retirá -la do controle ideológico da Igreja, passando-a ao Estado burguês, que se responsabilizaria por adequar o aparelho escolar, colocando-o em consonância com o processo de industrialização e com a nova concepção de mundo que vinha se configurando em finais do século XVIII e início do século XIX.

A instrução pública, enquanto idéia e ação, já estava presente nos programas dos países nos quais a Reforma se impôs. No entanto, em relação ao contexto francês do século XVIII, a instrução tornada pública estava relacionada às mudanças de caráter das forças produtivas e às relações sociais daí advindas e, ainda, com a visão de mundo e a ideologia burguesa. Em outras palavras, à instrução caberia o papel principal na luta pela definitiva implantação do capitalismo e da visão de mundo burguesa. Ao tomar para si o encargo da instrução, o Estado burguês encontrou no acesso das massas à instrução uma forma de tornar coesa toda a sociedade, articulando os interesses das classes subalternas em torno dos seus.

Para tal, a burguesia fez uso de um discurso igualitário, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso o pelo seu fracasso. Os indivíduos foram proclamados iguais, mas a desigualdade econômica era reconhecida. Para superá -la, a burguesia indicou o caminho: caberia à instrução tornar os cidadãos “mais” iguais. Nesse caso, a instrução é acenada como veículo de liberação e de igualização.

No entanto, Petitat (1994, p. 143) esclarece que havia uma contradição no fato de os partidários da teoria do laissez-faire, dos fisiocratas e teóricos liberais clássicos serem contrários à intervenção do Estado na economia mas não o serem em relação à sua intervenção no ensino. Para o autor, a explicação estaria nos próprios princípios liberais.

O pensamento liberal tem como conceito central a propriedade privada. O direito de propriedade configura-se como base da sociedade e das instituições, é definidor do papel do Estado, além de assegurar o progresso econômico e cultural. Em outras palavras: a propriedade encontra-se no centro e a ela estão vinculadas a liberdade de trabalho, a liberdade de troca, a liberdade de cultura e a liberdade de utilização da terra.

A liberdade diz respeito a um direito “natural” de possuir, de acumular e de dispor de bens próprios, inclusive as capacidades físicas e mentais. Os valores de justiça e de igualdade, por sua vez, cedem lugar para a propriedade privada. Como fica claro, a única igualdade possível é uma igualdade formal, um igual direito à posse e à disposição dos bens. Desse modo, os homens seriam iguais em direitos, mas desiguais na prática, uma vez que nem todos os indivíduos têm as mesmas qualidades físicas nem as mesmas qualidades intelectuais.

O papel da justiça seria o de velar pela aplicação das leis naturais, ou seja, caberia a ela preocupar-se unicamente em preservar os indivíduos de atentados à propriedade e às liberdades a ela relacionadas e é aqui que o papel da instrução pública encontrava-se estreitamente vinculado ao papel do Estado.

Ao Estado é confiada a missão de garantir a segurança necessária à propriedade e à liberdade, pois ele teria força para manter a ordem natural. No entanto, os princípios da ordem natural não se impõem por si próprios à consciência dos indivíduos. À educação caberia a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado.

Vista sob este prisma, à educação pública caberia “inculcar nos cidadãos as bases da ordem natural fundamentada na propriedade”, pois “somente um raciocínio educado, esclarecido poderia compreender o quanto é justo o direito de propriedade como fundamento de uma nova ordem social” (PETITAT, 1994, p. 144).

A ignorância da ordem natural, pontua o referido autor, seria a pior fonte de instabilidade, por isso tornava-se essencial a instituição da instrução pública para que houvesse um reforço na ação ideológica do Estado, no sentido de garantir que o conhecimento das leis naturais chegassem aos cidadãos, evitando, assim, desvios, confusão e desordem.

Em vista destes argumentos, caberia à instrução pública convencer os homens que esta ordem – propriedade, liberdade e segurança – tornava, na medida do possível, todos iguais. Seria importante, ainda, fazê-los compreender que, na realidade, não poderiam ser iguais nem na ordem da natureza e tampouco na ordem social, tendo em vista que eram naturalmente desiguais.

Ficava claro, portanto, que a instrução deveria ser pública, pois representaria um instrumento essencial para legitimar uma ordem social em que a igualdade, a liberdade e a

justiça aliavam-se, na verdade, à desigualdade, à dominação e à injustiça. A escola estatal seria, pois, a garantia ideológica de uma ordem harmoniosa.

Se tornar pública a instrução apresentava-se como um fator necessário ao estabelecimento de uma nova ordem, haveria então que reformulá-la em todos os aspectos, para que a função a ela atribuída pudesse ser efetivada com relativo sucesso. Nesse caso, como declara Lopes (1981, p. 115), no século XVIII a escola, além de receber o adjetivo de “pública”, incorporou expressões dos princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade.

A universalidade, presente em todos os discursos, era um princípio diretamente ligado à idéia de igualdade e como tal, era inerente à proclamação desta igualdade. Na medida que os homens foram declarados iguais, a educação que lhes convinha deveria existir para todos e ensinar as matérias mais úteis e concernentes aos costumes nacionais. Os conteúdos eram outro aspecto do princípio da universalidade: eles deveriam ser universais, ou seja, não deveria haver discriminação quanto ao “o quê” deveria ser ensinado, mas dever-se-ia proteger aqueles conteúdos cuja utilidade atual e imediata fosse a mais reconhecida e a mais apropriada aos costumes nacionais. Nas palavras de Lopes (1981, p. 116) “ser universal significa apresentar os conteúdos que possam ser o fundamento tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para a alocação dos indivíduos em suas profissões”.

A gratuidade apresentou-se como um princípio controverso na medida em que ora era defendido, ora era descartado, dependendo do momento político que se vivenciava. Alguns legisladores concordavam que o primeiro grau de ensino deveria ser gratuito, outros defendiam que a única instrução que deveria ser gratuita era a comum a todos, pois ela conduziria à nova moral e às novas leis que haviam sido codificadas. De qualquer forma, a inscrição da gratuidade à escola pública significou uma conquista das camadas populares e ponto decisivo para uma real democratização das oportunidades escolares.

A laicidade era expressa no sentido de serem as escolas desligadas de qualquer vínculo com a Igreja e de serem abolidas de dentro delas quaisquer práticas religiosas. A proposta de laicidade significou “a ruptura com o sistema feudal -eclesiástico e a necessidade de se transmitir e inculcar uma nova visão de mundo e de homem” (LOPES, 1981, p. 118). A laicidade não seria sinônimo de neutralidade, pois política e filosoficamente este princípio tratava de tornar o homem cada vez mais harmônico com a nova sociedade. A instrução deveria veicular uma nova moral, superando a antiga, tendo na Razão um instrumento para captar e interpretar a nova realidade.

Quanto ao princípio da obrigatoriedade, a burguesia foi temerária em implantá-lo, pois iria contrariar os princípios do “laissez-faire”. Para o burguês, a obrigação para qualquer coisa relembra as condições e os constrangimentos impostos pelo feudalismo e pelo sistema de privilégios. Na verdade, o que estava em jogo era o povo e a força que este tinha. Ao tornar não-obrigatória a instrução, a burguesia fechava o espaço que poderia ser aberto a reivindicações para que as escolas existissem realmente. Tratava-se de uma política de contenção das camadas populares e de absorção de interesses que se mostrassem conciliáveis com os interesses burgueses.

Por outro lado, as concepções relativas à moral tinham uma relação profunda com a estatização da escola, na medida que tais concepções não mais se definiam em termos religiosos. De fato, os problemas morais passaram a ser colocados em termos políticos e sociais e o Estado instrutor acabou por buscar uma moral independente de qualquer credo em particular.

De um modo geral, as concepções que prevaleciam no ensino dominado pelas ordens religiosas giravam em torno da idéia de que o indivíduo necessitava antes ser virtuoso que ser ilustrado, ou seja, dava-se maior importância à capacidade de dominar a si mesmo e às suas próprias paixões que à capacidade de dominar as letras e as ciências. O que prevalecia, portanto, era a formação de um “ser humano consciente de suas inclinações para o mal, tornando-o um duro vigilante de sua própria conduta” (SILVA, 2004, p. 25). A capacidade de controlar as paixões e os vícios levaria, pois, à autonomia moral.

Na verdade, os séculos XVII e XVIII estavam impregnados pelos corolários da pedagogia jesuítica. Ainda que o método de ensino inquietasse os teóricos da educação num período já caracterizado como “renascença pedagógica”, os jesuítas continuavam a desenvolver procedimentos educacionais baseados na desconfiança em relação ao mundo adulto e na criação de um ambiente educativo dele dissociado. O resultado, ou melhor, a ação prática desse procedimento configurava-se no isolamento rigoroso e na vigilância intermitente sobre as crianças, excluindo-as do contato com o mundo exterior. Para a pedagogia da companhia de Jesus, nada do que despertasse o gosto e a atração do aluno poderia ser valorizado.

Boto (1996, p. 51) declara que o Iluminismo trouxe ao público sua crítica veemente a esse método de ensino e passou a defender um novo retrato da infância, ou seja, a infância passou a ser considerada como etapa específica da condição humana. Há, nesse pensamento, uma estreita vinculação entre o sentimento de infância e a sensação de progresso intermitente e de confiança na natureza humana em suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, ao se

considerar o que se tornarão as crianças e ao se preocupar em se preparar seu futuro, embute-se a esperança e a convicção num futuro que até então só se podia entrever.

A escola europeia do início do século XVIII baseava-se em atividades pormenorizadamente prescritas em manuais, tendo como fundamento uma disciplina rigorosa. O ensino do alfabeto, da escrita, da leitura, dos cálculos, seguia uma seqüência de detalhes previamente estabelecidos, objetivando formar um indivíduo rigorosamente submetido a regras, pois havia a preocupação com o controle disciplinar.

Além de caracterizar-se pelo rigor dos métodos e instrumentos pedagógicos, o ensino ministrado nas décadas iniciais do século XVIII contava com a violência dos instrumentos disciplinadores e de seus usos, sistematicamente definidos e prescritos.

Do ponto de vista moral, tratava-se de “uma educação voltada para a subordinação da conduta, para a disciplina e para a negação dos impulsos naturais” (SILVA, 2004, p. 26). Esta tendência, segundo o referido autor, predominava no século XVII na Europa e ainda se encontrava presente nos Setecentos.

A segunda metade do século XVIII foi marcada pelo surgimento de uma diversidade de obras pedagógicas, compostas principalmente por metodologias para preceptores, propostas ou planos de reformas do ensino, na forma de verbetes, como é o caso da Enciclopédia de D’Alembert e Diderot, ou ainda obras que traziam reflexões a respeito da natureza e dos objetivos da instrução pública.

Neste momento do debate pedagógico, a distinção entre educação e instrução pública sobressaiu-se, refletindo as diversas formas de conceber o ensino público, pois as discussões giravam em torno da formação do indivíduo para a pátria, para o trabalho, para si mesmo e /ou para a humanidade. Ainda que houvessem divergências pontuais relativas a conteúdos, métodos e mesmo aos fins da educação nacional, os debates ganharam corpo e fortaleceram-se especialmente com a Revolução Francesa e o advento da República francesa.

O tema da educação e suas determinações passou a ser amplamente discutido, num momento em que se procurava definir qual a forma de educação deveria ser apropriada ao poder público.

Com isso, tornou-se essencial a adequação do modelo escolar, pois o tema da educação passou a ser discutido sob a lógica de um controle estatal regulador e aglutinador das iniciativas no campo da instrução. Nesse caso, a adequação do modelo escolar dizia respeito aos interesses dos Estados nacionais em vias de fortalecimento.

Para Boto (1996, p. 51), desde o Iluminismo, pensar a educação tem sido refletir sobre um tema de Estado, pois o conhecimento, a multiplicação das Luzes, exerciam, aos olhos da intelectualidade da época, um papel fundamental no aperfeiçoamento das sociedades.

1.5 – Considerações parciais

Procuramos salientar neste capítulo que, a partir do século XVIII e XIX, novas estruturas e valores educacionais foram despontando, imbuídos de um caráter progressista, que buscava assimilar a nova realidade e contribuir para a produção, seleção e estruturação de novas situações sócio-culturais, pois não era só o indivíduo físico que necessitava de métodos de ensino e aprimoramento, mas também o “homem”, para que nele se estabelecesse o equilíbrio moral.

A intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa, neste período, apresentavam-se como atividades prioritárias no movimento de transformações vislumbradas para a sociedade e, embora as diretrizes morais continuassem fortes, elas agora vinculavam-se a temas como prosperidade nacional e progresso.

Na educação preconizada havia uma forte preocupação com os códigos de civilidade e de virtude. A educação tinha como finalidade garantir o bem-estar individual, da família e do Estado. De fato, ao propor uma educação oficial buscava-se o engrandecimento da nação, baseando-se na convicção de que os talentos foram repartidos e todas as crianças deveriam ser contempladas com a possibilidade de desenvolvê-los, por meio da educação.

Para o Estado, isso seria de vital importância, pois a cada cidadão seria dada a oportunidade de conhecer que ele seria membro de um corpo político e, como tal, deveria concorrer para o bem comum, buscando tudo o que pudesse proporcionar vantagens reais à sociedade e evitando aquilo que pudesse perturbar a harmonia, a ordem e a tranquilidade. Sob este enfoque, o desenvolvimento das Luzes viria, pois, acoplado a uma pátria bem constituída e bem governada e, conseqüentemente, protegida de ameaças externas.

A proeminência com que são tratados os fenômenos pedagógicos nas décadas finais do século XVIII e início do século XIX está ligada à confiança no percurso histórico como elo motriz do aperfeiçoamento da condição humana. Há uma crença na possibilidade de

transformação individual, mediante alterações quanto às estratégias e ao próprio conteúdo do ensino ministrado.

O debate acerca da institucionalização de um ensino público e universal, a cargo dos poderes estatais foi resultado, sobretudo, da ruptura revolucionária, em outras palavras, a transformação política exigia, por assim dizer, que houvesse uma mudança radical no cenário pedagógico. Nas palavras de Boto (1996, p. 69) “surge, com a Revolução, a utopia da regeneração dos tempos pela eliminação dos vestígios arcaicos do Antigo Regime e pela representação do homem novo a ser preparado pela escola: escola esta universal, laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos”.

A escola apresentava-se como veículo propulsor da regeneração e, uma vez conectada à esfera pública, tornou-se o instrumento por excelência da tessitura de almas revolucionárias que produziriam a nova forma de ser da Nação.

O movimento de emergência dos Estados-Nações, por sua vez, concorreu para que a escola fosse estatizada, à medida em que havia uma revolução na própria concepção e estruturação do Estado. Havia, quando da emergência dos Estados -Nações, uma corrente de pensamento que tendia a dissociar o Estado da pessoa do soberano, provendo a nação de instituições representativas. Nesse caso, o cidadão se opunha à presença do rei, assim como a representação dos cidadãos se opunha ao poder hereditário.

A instrução apareceu, neste momento, como um instrumento de coesão e de solidariedade nacional, o fundamento mesmo da estabilidade de um regime representativo. Ao Estado já não cabia delegar a outros o cuidado de formar cidadãos, pois tanto estes quanto a própria nação seriam forjados na escola. Nesta perspectiva, a piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cederam lugar diante do princípio da pátria e foram estes princípios que orientaram uma reorganização dos programas escolares, cujas disciplinas passaram a girar em torno da própria realidade nacional.

A estatização da educação não ocorreu de forma tranqüila e sem problemas, posto que supôs uma certa centralização e uma abordagem global dos problemas educativos e, nesse sentido, surgiram inúmeros planos de reforma que formularam proposições de instrução pública que abarcaram todos os graus de ensino. Tratava-se, assim, de uma abordagem mais globalizante, que diferia das abordagens parciais do Antigo Regime.

As preocupações pedagógicas e culturais, do Estado, refletiam intenções mais ambiciosas. Reflexões sobre o futuro da nação nas dimensões política, social e econômica.

Para Petitat (1994), a globalização dos problemas do ensino e a ênfase nas relações entre instrução pública e os aspectos sócio-políticos e econômicos da nação

trouxeram uma modificação em profundidade na própria dinâmica das reformas escolares, focalizando as intervenções políticas do Estado central.

Era o Estado que deveria pronunciar-se acerca dos programas e dos métodos, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a divisão do trabalho, pois era obrigação do Estado legitimar escolhas sobre as quais tinha responsabilidade.

No entanto, essa responsabilidade trouxe uma série de contradições que iam desde a própria definição da escola como instrumento selecionador entre grupos sociais à escolha dos conteúdos escolares. As discussões educacionais giraram em torno da designação das instâncias que presidiam à seleção da cultura e dos públicos escolares, da definição dos conteúdos morais do ensino, do nível de extensão dos graus de ensino, entre outros fatores. Enfim, ao Estado coube estabelecer o quê, o como e o porquê da instrução.

Os aspectos apontados acima serviram como âncora à compreensão do contexto brasileiro, dentro de suas particularidades e peculiaridades. Ainda que com mais de um século de atraso, foram essas idéias que orientaram o pensamento e as discussões em torno da necessidade de se modernizar o país.

No movimento de transformações vislumbradas para a sociedade brasileira, a educação apareceu como um instrumento capaz de formar o “homem novo” e, assim como na Europa, também estava vinculada a temas como prosperidade nacional e progresso e como fundamento da estabilidade de um regime representativo. No caso específico do Grupo Escolar Marcolino de Barros, de Patos de Minas, serão essas idéias que procuraremos ressaltar, quando o Estado assumiu o papel de formar cidadãos de uma mesma pátria por meio da educação, tendo nos grupos escolares os centros divulgadores dos ideais de civilidade e progresso.

No próximo capítulo demonstraremos como foram assimiladas as idéias aqui apresentadas, num país disposto a galgar os mesmos passos das nações civilizadas, na tentativa de sair do atraso econômico, político e cultural em que estava inserido em pleno século XIX.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL – DO IMPÉRIO À REPÚBLICA

2. Considerações iniciais

Tendo como pano de fundo as idéias apresentadas no capítulo anterior, é nossa intenção discutir as suas influências no contexto da sociedade brasileira, do final do século XIX e princípio do XX, para que se compreenda as aspirações republicanas nos âmbitos econômico, político e social, bem como as reformulações pelas quais passou o pensamento educacional brasileiro, no sentido de visualizar quais eram as perspectivas de desenvolvimento e progresso.

Para tal, estruturamos o capítulo em cinco pontos. No primeiro, faz-se uma breve contextualização da sociedade brasileira das últimas décadas do Império, destacando-se os principais fatores que impediam que o país se igualasse aos chamados países desenvolvidos, no caso o regime monárquico, assentado ainda na escravidão, na falta de mão-de-obra e na própria resistência das classes conservadoras, contrárias às reformas exigidas para que o país se tornasse uma nação “civilizada”.

O segundo ponto trata da situação educacional no final do Império, destacando a condição precária e o desinteresse com que eram tratados os assuntos educacionais. Aborda-se, ainda, a calamitosa situação do ensino no país, com destaque para a atuação de Rui Barbosa, intelectual fortemente influenciado pelas idéias correntes na Europa e nos Estados Unidos e grande defensor da criação de um sistema nacional de ensino, bem como da atuação do Estado nesse setor.

No terceiro, tendo em vista os princípios liberais abordados no capítulo anterior, destacamos como tais princípios foram incorporados pela elite brasileira, em momentos distintos. Se na primeira metade do século XIX o liberalismo apareceu como justificativa para os movimentos revolucionários em prol da emancipação política do país, na segunda metade seus fundamentos foram revisados, à medida em que passaram a ocorrer mudanças sociais e o

objetivo passou a ser a colocação do país nos rumos do progresso. Trata-se do “movimento ilustrado brasileiro” que, de certa forma, explica a reformulação dos princípios liberais para adequar-se aos novos tempos. Nestes termos, destacamos as discussões em torno do papel do Estado no que se refere à educação, num momento em que a intervenção estatal foi amplamente discutida. Enfatizamos, ainda as propostas de José Veríssimo, pensador da sociedade brasileira e defensor de uma educação pública nacional, capaz de conduzir o país ao progresso e à civilidade.

O quarto ponto refere-se à proclamação da República, abordando as incongruências de um regime calcado na participação popular mas que acabou se apresentando como um modelo produzido por uma elite, sem a participação popular.

Por fim, no quinto, busca-se retratar o ideário republicano de construção de uma nação nos moldes dos países civilizados, tendo a educação como mola propulsora e como elemento fundamental na formação da cidadania. Procura-se ressaltar as modificações nos padrões de ensino vigentes para responder aos desafios propostos pelas transformações sociais.

2.1 – Características gerais da sociedade brasileira

Na segunda metade do século XIX, os limites interpostos pelas distâncias eram rompidos por meio da ferrovia e da navegação a vapor. O progresso mostrava-se evidente na tecnologia e nas suas conseqüências e a industrialização chegava a novos países. O capital, impelido pela necessidade de novos mercados, invadia todo o globo e necessitava criar vínculos em todos os lugares, desenvolvendo um intercâmbio universal. O espaço da nação – território limitado geográfica, política e socialmente – tornava-se reduzido para o seu movimento.

Os estados nacionais tiveram importância fundamental para o desenvolvimento do capitalismo ao criar as condições internas e externas para o estabelecimento de economias nacionais viabilizadas pela organização e ação do Estado. Da existência do conjunto complexo desses estados nacionais dependiam a reprodução e a ampliação do capital internacional (SALLES, 1986, p. 33).

Em meados do século XIX, portanto, a constituição de uma economia capitalista mundial criou condições para o desenvolvimento da produção, sob o domínio do capital, em

áreas onde antes não era possível a sua reprodução ampliada. O desenvolvimento do capital se realizava em função da divisão internacional do trabalho, não mais se restringindo à divisão do trabalho no nível nacional.

O que se passava na Europa e nos Estados Unidos envolvia as Américas, pois

os ventos que sopravam na Europa deslocava-se pelo mundo todo, provocando reviravoltas e impelindo os homens a romperem com a forma de vida adotada. As transformações ocorriam em escala mundial e o continente americano deveria estar em consonância com os rumos que o capital determinava. As nações civilizadas precisavam criar novos mercados para poderem continuar acumulando riquezas e as colônias deveriam modernizar-se para atrair os trabalhadores miseráveis, desativando, assim, a bomba que ameaçava explodir a Europa. Mostrava-se necessário criar, nos novos países, as mesmas relações de trabalho que culminaram, no Velho Mundo, em superprodução e desemprego (MACHADO, 2002, p. 34).

Dessa forma, era urgente que se transformasse o trabalho escravo nas colônias em trabalho assalariado, tendo em vista que este seria o primeiro passo para modernizar as relações de produção estabelecidas para se alcançar o nível de civilização dos países europeus.

O Brasil, no entanto, estava na contramão da história, pois faltavam aqui capital e mão-de-obra. Na verdade, necessitava-se do trabalho livre e, mais do que tudo, encaminhar a modernização do país.

Igualar-se aos países desenvolvidos era um fato já percebido por intelectuais que mantinham-se informados sobre o que ocorria fora do país. No entanto, para que tal fato ocorresse, ou seja, o progresso, muito havia que ser feito: as relações de trabalho deveriam ser mudadas e a sociedade civil deveria ser modernizada.

Nas últimas décadas do império, a emancipação dos escravos foi uma das questões mais discutidas, pois as transformações nas relações de trabalho eram fundamentais para civilizar e industrializar o país. O trabalho livre desencadearia uma série de mudanças necessárias ao progresso, como a viação férrea, a colonização, a indústria, entre outros. A extinção do tráfico negreiro, a partir de 1850, inseria-se nesse processo de reprodução e ampliação do capital internacional e nacional.

Os setores economicamente privilegiados, no Brasil, viram-se pressionados a buscar uma alternativa para a utilização da força de trabalho que permitisse a continuidade da expansão cafeeira e, conseqüentemente, da acumulação do capital, num momento em que ocorriam modificações na cafeicultura, por meio da instalação de estradas de ferro e da

introdução de técnicas que poupavam mão-de-obra. Por outro lado, os proprietários agrícolas viram-se envolvidos na maior complexidade da economia e do capital cafeeiro, fruto da dinamização da economia decorrente do desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, durante o último quartel do século XIX. Com isso, eram obrigados a ultrapassar os limites da organização e direção das fazendas, acumulando tarefas de compradores da produção dos demais proprietários rurais, exercendo a função de banqueiros e financiando o estabelecimento de novas plantações ou a modernização de seus equipamentos.

Portanto, a década de 70 do século XIX, manifestava um problema concreto a ser superado: a solução da questão da mão-de-obra. Para que se encaminhassem as discussões sobre a formação de um mercado de trabalho em nível nacional impunha-se discutir a abolição do regime escravista, tendo em vista que o aparato jurídico de uma sociedade baseada na escravidão não mais satisfazia as necessidades sociais, uma vez alteradas as relações de produção.

No entanto, a instituição do trabalho livre requeria a reordenação da sociedade em nível geral, fato que os intelectuais já discutiam. Os discursos internos giravam em torno do pouco desenvolvimento do país com a utilização do trabalho escravo que impedia o desenvolvimento da indústria por adormecer a iniciativa, a invenção e a energia individual.

A abolição, ocorrida em maio de 1888, não abriu totalmente as portas do país rumo à “civilização” mas, sem dúvida, proporcionou avanços significativos na caminhada rumo ao progresso. No entanto, outras questões ainda se colocavam como entrave ao futuro glorioso, entre elas, a questão eleitoral bastante discutida, pois parte da sociedade almejava consolidar uma democracia moderna, fundamentada no sufrágio universal, no voto livre direto, para dar liberdade política ao país.

O sistema eleitoral no Brasil era controlado por uma minoria, posto que a política era mais um produto de alianças ou rivalidades familiares do que de ideologia. Com isso, as eleições eram controladas pelos chefes locais, os quais mediante o sistema de clientela e patronagem, podiam carrear votos para seus candidatos favoritos, cujo apoio obrigava à reciprocidade. Nesse cenário, os ingredientes reais do poder eram as influências pessoais, as lealdades individuais e os favores recíprocos.

Pode-se afirmar que a vida política da primeira metade do século XIX era caracterizada por avanços e recuos que provinham de interesses pessoais e regionais e que comprometiam a colocação do país rumo ao progresso. Isso se explica pelo fato de a política desse período, em boa medida, não ser feita para se alcançar grandes objetivos ideológicos. Chegar ao poder significava obter prestígios e benefícios para si próprio e sua gente.

Por outro lado, a política não podia reduzir-se apenas aos interesses pessoais, considerando-se que a elite política do Império deveria lidar, em um plano mais amplo, com os grandes temas da organização do Estado, das liberdades públicas, da representação, da escravatura. Em vista disso, surgia uma concepção nova que consistia na descrença de que reformas descentralizadoras ou de ampliação da representação política pudessem ocorrer nos quadros da monarquia.

Já se tornava claro para muitos que a modernização da sociedade civil e do Estado era impedida pelo poder central e pessoal do imperador que, apoiada pelos grandes proprietários de terras escravocratas, praticava uma política econômica de contenção, baseada na grande propriedade agrícola e no poder dela emanado.

As classes conservadoras eram contrárias às grandes reformas que o país exigia para se tornar uma nação civilizada. Para estas classes, o progresso poderia subverter as relações de trabalho e produção vigentes. No entanto, parte da sociedade lutava para o desenvolvimento da indústria, para a abertura à emigração, para o conclusão do movimento abolicionista, para a fomentação do desenvolvimento urbano. Em outras palavras, buscava -se a modernização da economia e para isso, eram necessárias modificações na legislação vigente, pois

O desenvolvimento da sociedade brasileira durante a segunda metade do século XIX e o processo de modificação das relações de produção resultaram numa maior diversificação social com o surgimento de segmentos sociais não vinculados diretamente aos interesses dos proprietários agrícolas (SALLES, 1986, p. 44).

A emergência do trabalhador livre, nesse período, provocou o desequilíbrio das relações de dominação, tornando inadequado o aparato legal que sustentava essas relações, em vista da nova realidade social que surgia. Diante disso, os setores dominantes estavam pressionados a repensarem suas práticas, pois o momento exigia a construção de uma proposta política capaz de adequar a nova realidade às suas conveniências. Nesse contexto, a República apresentou-se como a alternativa de ação, por meio do Estado, para que se estabelecesse a ampliação e a reprodução do capital.

2.2 – Situação Educacional no final do Império

Ao se tornar independente de Portugal em 1822, o Brasil herdou um ensino ineficiente e precário e, embora contasse com uma elite fortemente influenciada pelas idéias da Revolução Francesa, pouco foi feito no sentido de se estabelecer uma política educacional voltada para a educação popular.

Dois anos após a Proclamação de Independência, D. Pedro I outorgou a primeira Constituição do Império do Brasil e, em relação à instrução, o documento limitava-se a afirmar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Estabelecia, ainda, a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos e que se desse atenção a criação de escolas para meninas. No entanto, nada se efetivou de fato, ou seja, na prática, pouco se fez pelo ensino popular. Da enorme massa de analfabetos, destacava-se um pequeno grupo de profissionais que exerciam seus ofícios, além de outros cujos diplomas serviam para atingir postos administrativos e legislativos.

O desinteresse e a incompetência com que os responsáveis pela educação, no Império, cuidavam da educação popular pode ser medido pela insistência no uso do método mútuo⁴ ou lancasteriano que, por ser ineficiente, foi logo abandonado pelas escolas européias. No entanto, no Brasil, ainda que os resultados obtidos fossem péssimos, essa modalidade de ensino foi amplamente difundida por quase duas décadas, pois acreditava-se na possibilidade de se resolver, com ele, “de maneira fácil e econômica, um grave problema educacional” (WEREBE, 1974, p. 369). Segundo esta autora, a adoção prolongada do método lancasteriano ou ensino mútuo nas escolas primárias brasileiras refletiria de forma prática o descaso com que o ensino primário era tratado, bem como a falta de visão na busca por soluções para os problemas educacionais.

Se o método era um grave problema, outro se juntava a ele: a contratação dos professores primários. Escolhidos sem nenhum critério, tratavam-se de leigos sem preparo, mal pagos e desconsiderados tanto pelas autoridades quanto pela população. Com isso, tão logo conseguiam um trabalho melhor, afastavam-se do magistério.

⁴ Divulgado no Brasil desde 1808, o método mútuo tornou-se oficial em 1827 com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Os alunos, elevados à posição de monitores, eram investidos de função docente. “O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. [...] No ensino mútuo proposto por Lancaster, buscava-se o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro” (SAVIANI, 2006, p. 16).

A instrução pública no Brasil, de modo geral,

caminhou a passos lentos na primeira metade do século XIX. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo, baixa remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava freqüente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção nas escolas (SAVIANI, 2006, p. 18).

Em 1834, com a aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central se desobrigou de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais, eliminando quaisquer pretensões de uniformização do ensino em primeiro grau em todo o país. O Governo Central reservou -se a incumbência da educação das elites, atribuindo às províncias a responsabilidade pela instrução popular.

Desse modo, pouco ou quase nada se podia esperar pois, de um lado, as províncias eram carentes de recursos e, de outro, o interesse dos latifundiários em prol da educação do povo era praticamente nulo.

O Ato Adicional, ao descentralizar o ensino transferindo para os governos provinciais a responsabilidade pela educação popular, apenas legalizou a omissão do poder central na questão educacional e, assim, a instrução popular foi desenvolvendo -se precariamente durante todo o Império.

Com esta descentralização, precipitada e mal orientada, o já lento progresso do ensino elementar sofreu um sério golpe. Longe de incentivar progressos locais, que poderiam ter sido mais facilmente atingíveis sem um excessivo centralismo, serviu somente para fortalecer o jogo de interesses de grandes latifundiários que agiam, a seu bel-prazer, em territórios mais ou menos extensos (WEREBE, 1974, p. 377).

No Segundo Império, o interesse pela instrução popular reapareceu, em bora as iniciativas oficiais nessa questão tenham sofrido as limitações decorrentes da orientação imprimida pela interpretação do Ato Adicional. Várias iniciativas em relação à qualidade e à organização do ensino podem ser encontradas, por meio de projetos de reforma do ensino apresentados no Parlamento.

Discutia-se a formação do magistério primário, a obrigatoriedade do ensino, o ensino profissional, o problema da interferência do governo central no desenvolvimento dos

sistemas de ensino das províncias, ou seja, reclamava-se uma ampla reforma da instrução pública.

Luiz Pedreira do Couto Ferraz, então ministro do Império, coube a tarefa de baixar o Decreto n. 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte.

Entre os temas tratados no referido documento, destacavam -se a instrução pública primária, a questão da inspeção escolar, a regulação das escolas particulares e o regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. Estabelecia que as escolas públicas de ensino primário, com acesso vedado aos escravos, deveriam ser divididas em duas classes e que toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos, que deveria fornecer inclusive livros e outros objetos necessários ao ensino.

Quanto às finalidades da instrução, o Regulamento “absorvia a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país” (SAVIANI, 2006, p. 20), entendendo-se que “todos” referia-se aos habitantes “livres”, posto que os escravos estavam explicitamente excluídos.

Houve, ainda, referência ao método de ensino nas escolas, enfatizando o método simultâneo, o que resultou no afastamento oficial do método de ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1827, quando haviam sido instituídas as escolas de primeiras letras. A Reforma Couto Ferraz,

serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio de obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, os vários e sucessivos projetos de reforma do ensino da capital do Império apresentados no Parlamento nos anos subseqüentes ao regulamento de 1854 mostram sua pouca efetividade prática (SAVIANI, 2006, p. 23).

Em 1870, começaram a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar e estas preocupações desempenharam um papel de pequena importância nas lutas políticas que precederam a proclamação da República, pois nesse período “verifica -se um surto de progresso na economia brasileira, com conseqüências sobre sua organização social” (PAIVA, 1973, p. 54). As idéias liberais começaram a ser discutidas com mais vigor e os pronunciamentos em favor da educação do povo passaram a ser mais enfatizados, ainda que de forma isolada, por indivíduos mais interessados no problema da instrução.

A educação popular tornava-se questão importante à medida em que os problemas internos encaminhavam o país para a mudança de regime. Entretanto, não chegava ainda a constituir um aspecto fundamental da luta política, embora a votação da Lei Saraiva e a quase simultânea apresentação do parecer Rui Barbosa indicassem que a discussão política começava a se vincular à luta pela difusão do ensino e à conseqüente expansão das bases eleitorais. Tal vínculo é resultado da ação dos liberais, da penetração dos ideais de democratização do ensino e da sociedade em geral, da valorização da educação como instrumento de ascensão social (PAIVA, 1973, p.54).

A Reforma Leôncio de Carvalho, apresentada em 1878 e transformada em lei por decreto em abril de 1879, sinalizava para os benefícios sociais e econômicos da educação, na medida que seu promotor, Leôncio de Carvalho, argumentava que a instrução, ao moralizar o povo e ao inspirar-lhe o hábito e ao amor ao trabalho, desenvolveria todos os ramos da indústria, aumentando, assim, a produção e, conseqüentemente a riqueza e as rendas do Estado. Em seu argumento, presencia-se a intensificação das preocupações com o problema educativo em face das transformações que vinha sofrendo a sociedade brasileira, bem como a influência das idéias liberais e suas conseqüências com respeito aos ideais educacionais.

Em essência, a Reforma Leôncio de Carvalho proclamou a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Em relação à Reforma Couto Ferraz, manteve-se a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, e o serviço de inspeção.

Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma previa a criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, subvenção a instituições particulares, equiparação de escolas normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, etc. Em comparação à reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879

levou bem mais longe a inclusão de dispositivos referentes ao funcionamento da educação nas províncias” [...], tais como subvenção a escolas particulares, contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário, a criação de cursos de alfabetização de adultos e de escolas normais; fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares; e a criação, nos municípios mais importantes das províncias, de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios (SAVIANI, 2006, p. 26).

Quanto ao método, esta reforma sinalizou na direção do método de ensino intuitivo⁵, como sinônimo de modernização e inovação, sinalizando para a emergência de novas concepções educacionais, então em voga nas escolas européias e americanas.

Neste período, era comum políticos e educadores atribuírem a vergonhosa situação do ensino brasileiro à falta de liberdade que os particulares enfrentavam para fundarem e manterem escolas. Tendo em vista este argumento, a Reforma Leôncio de Carvalho, que tinha como idéia central a liberdade de ensino, aboliu os privilégios do Estado para dar instrução e atestou a tendência de favorecer a iniciativa privada. Instituições particulares de ensino de diferentes tipos floresceram no período imperial, especialmente para atender à demanda por ensino secundário. Tratou -se, portanto, de um decreto que se esforçou para fazer vigorar a liberdade de ensino em todos os níveis, liberdade esta já consagrada pelos autores da época como uma aspiração geral e entendida como

liberdade para abrir escolas. No entanto, essa liberdade era restringida pelo mecanismo de equiparação previsto no decreto. As escolas normais, os cursos preparatórios, e as escolas secundárias, por exemplo, só seriam aceitas pelo governo se se submetessem ao programa oficial (MACHADO, 2002, p. 114).

Maria Cristina Gomes Machado (2002, p.114) explica que a liberdade de ensino prevista no decreto era apenas uma tentativa de aplicar ao ensino as regras econômicas da livre iniciativa, ou seja, ensina quem quer, frequenta as aulas quem quer, os melhores se sobressairão, etc. Seguindo-se os mesmos parâmetros do mercado, da liberdade viria a regeneração.

O governo imperial, durante todo o século XIX, deparou -se com críticas públicas relativas ao baixo nível e à má qualidade do ensino em todos os seus graus. Prédios precários, falta de preparo dos professores, método ineficiente, desinteresse dos alunos, entre outros, constavam sempre das pautas na Assembléia. No entanto, “os debates na Assembléia, sobre o ensino em geral, bem como os relatórios nela lidos e discutidos limitavam -se, freqüentemente, a constatar e lamentar os descabros da situação vigente” (WEREBE, 1974, p. 378). O

⁵ Também popularizado sob a denominação de lições de coisas, o método de ensino intuitivo caracteriza -se pelo uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem. Esta prática tem como base a concepção de que o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando as idéias. Desse modo, a atividade educativa deve centrar -se na proposição de exercícios para aprimorar a criação de idéias claras e exatas, adequados às sucessivas etapas do desenvolvimento humano. Considerando-se as peculiaridades da infância, tais atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade (VALDEMARIN, 2004, p. 171).

remédio para todas as críticas era sempre o mesmo: a edição de leis, decretos, regulamentos, enfim, poucas tentativas de reforma legislativa. Nada prático era realizado, pois as questões não recebiam um tratamento lúcido e não havia propostas de soluções adequadas e efetivas para os problemas apontados.

Nas duas últimas décadas do regime imperial multiplicaram-se os projetos de reforma do ensino e, por meio deles, pode-se observar “a intensificação das preocupações com o problema educativo em face das transformações que vinha sofrendo a sociedade brasileira, bem como a influência das idéias liberais em geral e suas conseqüências com respeito às idéias educativas” (PAIVA, 1973, p. 71).

A intensificação dos debates sobre o problema da educação popular nos últimos anos do regime monárquico resumiram-se, em grande parte, nos debates dos projetos de reforma do ensino no Município da Corte apresentados à Assembléia Geral Legislativa e refletiam as preocupações da época em matéria educativa referindo-se, quase sempre, aos mesmos problemas: as discussões se concentravam na busca de uma estratégia por meio da qual, em face da impossibilidade de modificar o preceito constitucional que descentralizava o ensino elementar, o Governo Central pudesse auxiliar as Províncias na difusão da instrução popular sem entrar em choque com a interpretação corrente do Ato Adicional.

Uma discussão mais antiga referia-se ao ensino obrigatório. Enquanto a gratuidade do ensino, por meio do sistema público, fora estabelecida desde a lei de 1827, a obrigatoriedade tornou-se um problema, pois estabelecida no Regulamento de 1854, a obrigatoriedade do ensino elementar não tinha condições de ser cumprida por falta de escolas, de professores, ou mesmo devido às próprias condições de vida dos alunos. Segundo Paiva (1973, p. 73), não era, evidentemente um problema prático. Tratava-se, na verdade, de um problema teórico, discutido pelas elites que consideravam a obrigatoriedade e um despotismo contra o pátrio poder.

De fato, explica a autora, a intervenção estatal no ensino e instrução popular em 1854 não fora aceita pacificamente, sendo contestada e combatida pelos economistas, que seguiam à risca o princípio do *laissez faire*, *laissez passer*, e pelos católicos que pretendiam entregar o ensino à direção exclusiva da Igreja.

Ao lado do debate acerca da obrigatoriedade do ensino, discutia-se também os princípios que deveriam nortear a educação do povo, colocando-se claramente a importância da instrução popular como meio de preservação da estrutura social e econômica do país. Isso se devia ao fato de que, no final do século XIX, o problema da difusão do ensino elementar começava a assumir importância e na base desta preocupação “encontrava-se a idéia de que a

instrução poderia contribuir de forma decisiva para o progresso do país” (PAIVA, 1973, p. 72).

O surto de progresso material do período e os primeiros passos no sentido da instalação de manufaturas tornavam o ensino uma fonte de preocupações. Além disso, as elites brasileiras chegavam de seus estudos europeus imbuídas das idéias liberais e dos ideais de instrução elementar universal e gratuita. Conscientes do estado lamentável de nosso sistema de ensino de primeiro grau, preocupavam-se em desenvolvê-lo para que a Nação brasileira pudesse inserir-se no contexto das nações “cultas”.

Desse ponto de vista, argumentava-se em favor da difusão do ensino, em função dos seus benefícios sociais e econômicos, firmando-se à cada dia, à medida que se aproximava o final do Império, a necessidade de uma coordenação nacional dos serviços de educação.

Nesse contexto, um projeto de reforma merece destaque especial: trata-se dos pareceres de Rui Barbosa sobre a educação, elaborados em 1882 e 1883 e que cobriram praticamente todos os aspectos educacionais, ou seja, abordaram o processo educativo do ponto de vista político, administrativo, filosófico, didático e psicológico.

Apresentado por Rui Barbosa à Assembléia Geral, o famoso parecer-projeto foi “o primeiro diagnóstico exaustivo da realidade educacional brasileira relativa ao ensino elementar” (PAIVA, 1973, p. 76) e de seus debates deveria emergir a reforma que o século reclamava para os problemas do ensino popular, a fim de que o país pudesse alcançar os “países cultos”. Segundo Paiva (1973, p. 76), Rui Barbosa tomou por base a aceitação da tese de que “existe uma ligação fundamental entre a educação e a riqueza de um país, propondo um programa nacional de defesa contra a ignorância popular, vista como mãe da servilidade e da miséria.”

Influenciado por idéias correntes na época, principalmente na Europa e nos Estados Unidos e acompanhando de perto o movimento político e científico que ali se passava, Rui Barbosa buscava compreender a nova dinâmica social. Servindo-se destes parâmetros, ele defendia que cabia à educação papel de fundamental relevo dentro da sociedade, pois seria por meio dela que ocorreria a reforma social. Em vista disso, elaborou um programa rico, articulado, consciente das rupturas que se deveria efetuar em relação ao sistema educacional então vigente.

Rui Barbosa, ao analisar a situação escolar no país, concluiu que em matéria de instrução, tudo estava por ser feito. As bases para suas observações

obedeciam a idéias gerais sobre educação obtidas mediante estudo sobre experiências desenvolvidas em todos os países civilizados. Fez uma incursão atenta aos dados obtidos sobre o estado da instrução em diversos países, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Suíça, a Alemanha, a Áustria, a Austrália, etc. Comparou esses dados aos que retratavam a situação do ensino no Brasil. Dessa comparação ressaltou que eram deploráveis as condições da instrução que se distribuía no país, fosse em qualidade, no seu espírito ou seus instrumentos (MACHADO, 2002, p. 116).

Por meio desse balanço criterioso da situação educacional do país, Rui Barbosa assegurava que eram necessárias sérias mudanças, fundamentais para tornar o Brasil uma nação civilizada. Nesse sentido, ele colocava a educação como uma necessidade da qual o país não poderia se esquivar. A escola a ser difundida deveria estar voltada para a vida, formando o trabalhador e o cidadão.

Defendia que o Estado deveria criar escolas suficientes e obrigar os pais a matricularem seus filhos. Sua posição era, portanto, a de que a instrução fosse obrigatória e sob a responsabilidade do Estado. Este deveria assumi-la, consciente de que seria preciso despender grandes verbas para a reforma do ensino. Para ele “não se devia ter pena dos gastos com instrução”, pois tais gastos “seriam empréstimos que iriam ser pagos com altos juros” (MACHADO, 2002, p. 116).

Influenciado pelas discussões da época, Rui Barbosa envolveu-se amplamente com o tema da educação, se interessando pela criação de um sistema nacional de ensino. Defendeu a necessidade de se criar um Ministério da Instrução Pública no Império, com uma diretoria-geral de instrução, com alcance sobre todo o país. Com esse princípio de centralização, deixava claro a necessidade de que todo o sistema fosse fundamentado em bases objetivas, pois a falta de um programa nacional de educação comprometia o futuro do país.

Nos pareceres, ele criticou a liberdade de ensino, decretada por Leôncio de Carvalho. No seu entender

apenas a Igreja Católica lucrou com ela, pois estava preparada para manter suas escolas, já que esse empreendimento exigia muito capital. As leis da oferta e da procura não respondiam às necessidades da instrução, não sendo possível dispensar a ação do Estado (MACHADO, 2002, p. 117).

Para Rui Barbosa, a educação poderia contribuir na promoção da transformação do país nas várias instâncias. Ao não investir na instrução pública, apenas se perpetuava o

embrutecimento da população brasileira. Nesse sentido, discutiu o problema da instrução no país dentro de uma visão ampla no sentido de modernizar o país. Seu grande mérito foi tratar da questão educacional dentro do contexto de modernidade e progresso que se queria para o Brasil. Em seu envolvimento com temas como a imigração, abolição, descentralização juntava-se o problema da situação escolar no país. Para ele, estes eram, sem dúvida, entraves para que o país se colocasse nos trilhos do progresso.

A partir dos pareceres sobre educação, fica evidente que Rui Barbosa queria solucionar um dos problemas que, segundo sua compreensão, comprometia o futuro do Brasil. Para ele, a formação da inteligência popular, por meio da instrução escolar, era fundamental para a reconstituição do caráter nacional; a ciência estava de mãos dadas com a liberdade. Colocava a educação como fator de desenvolvimento, alavanca capaz de modernizar o país (MACHADO, 2002, p. 109).

Vê-se, portanto, que a questão educacional estava estreitamente relacionada ao projeto de modernização do país. Para Rui, era preciso vencer as barreiras internas que impediam a inserção do Brasil no movimento mais geral, o que somente seria possível se se vencesse a ignorância e o analfabetismo, por meio da difusão da instrução.

Os pareceres de Rui Barbosa sobre a educação, assim como outros projetos de instrução pública propostos no final do Império, não chegaram a ser discutidos na Câmara dos Deputados. A questão da abolição era o grande assunto do momento e com isso

a sociedade voltava-se para a questão servil, em 1884, para emancipação do sexagenário. Esse foi o assunto debatido posteriormente. As questões educacionais ficaram assim atropeladas por questões econômicas, fundamentais para a organização do trabalho (MACHADO, 2002, p. 153).

A autora assinala que o sistema educacional de ensino não se efetivou em fins do Império, devido ao fato de se que buscava uma mobilização dos homens em torno da modernização da sociedade, por meio do ensino do valor do trabalho, que precisava ter sua noção ideológica redimensionada. Dada a alteração das relações sociais de produção e a emergência em seu interior do trabalhador livre, o trabalho não podia mais ser o ato que degradava. Compreendido pelo pensamento liberal como condição intrínseca ao homem, o trabalho possibilitaria a criação dos bens morais, pois recuperaria e elevaria o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais. Seria por meio do trabalho que se teria acesso à propriedade com todos os seus benefícios sociais. O avanço das relações capitalistas exigia

que, ao se identificar trabalho com riqueza, o ato produtivo passasse a sofrer uma valorização positiva, enobrecedora.

Discutia-se, assim, o papel do Estado na preparação da mão-de-obra, tendo em vista a aproximação da abolição. No entanto, a intensificação da imigração fez com que essa preocupação fosse desaparecendo, já que o imigrante chegava disciplinado para o trabalho assalariado, não sendo, portanto, necessário investir na criação da escola pública para preparar o povo para as novas relações de trabalho.

O debate aconteceu, mas em termos educacionais foram escassas as realizações, tendo em vista que a educação não pode ser posta como motor do desenvolvimento. Para sua implantação, foi necessário que primeiramente ocorressem as transformações, já visualizadas pelos homens do século XIX, nas relações sociais, culminando na adoção do trabalho assalariado e na melhoria das técnicas de produção na agricultura, no desenvolvimento da indústria nacional e num lento processo de urbanização da sociedade, entre outras questões (MACHADO, 2002, p. 154-155).

Quanto a Rui Barbosa, tem-se que reconhecer que suas idéias e concepções estavam voltadas para o movimento geral, universal, apontando caminhos que o Brasil deveria percorrer para inserir-se num contexto de modernização. Ainda que a educação não fosse o principal desses caminhos, deveria com certeza ser trilhado, desde que associado a outros. As propostas educacionais de Rui Barbosa “estavam consoantes com as lutas humanas travadas no momento em que as contradições do capital foram postas em xeque” (MACHADO, 2002, p. 155). Este intelectual já vislumbrava o caminho a ser percorrido para civilizar o país, tendo como parâmetro as relações sociais européias e dos Estados Unidos.

Apesar das iniciativas de alguns teóricos e magistrados da época, a educação brasileira em fins do século XIX caminhava, portanto, muito lentamente e com pouca evolução enquanto política educacional. Com um ensino elementar qualitativamente deficiente e quantitativamente precário, o caminho trilhado era a criação de condições para a expansão da rede privada, na tentativa de suprir as graves lacunas do ensino público provincial.

Os debates sobre a importância da educação e a necessidade de sua organização em âmbito nacional intensificaram-se, principalmente nas duas últimas décadas do Império. Em termos práticos, no entanto, a República herdou do Império uma rede escolar primária precária, com um corpo docente em sua maioria leigo e incapaz. A República não teria que enfrentar uma simples deficiência quantitativa mas – o que era mais grave e mais difícil de ser

modificado – uma deficiência qualitativa, ou seja, havia um desvirtuamento do espírito de educação em todos os graus do ensino, ensino este pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica.

2.3 – Antecedentes das idéias liberais no Brasil

Em meados do século XIX, a concentração de poder nas mãos de uma minoria, que partilhava com o imperador o privilégio de dirigir a nação, garantia a continuidade das estruturas tradicionais de produção e das formas de controle político, caracterizadas pela manipulação do poder pelos grandes proprietários, bem como a apatia de parte significativa da população.

Estava claro que a Independência não havia trazido grandes vantagens para a imensa massa da população brasileira, tendo em vista que a ordem econômica tradicional foi preservada, a nação independente continuou na dependência de uma estrutura colonial de produção e a miséria e a escravidão, em que vivia a maioria dos habitantes do país, foram ocultadas pela fachada liberal construída pela elite europeizada, que pregava um liberalismo com significado mais restrito do que o europeu, uma vez que lá o liberalismo constituía-se, de forma geral, de uma ideologia burguesa voltada contra as instituições do Antigo Regime e os excessos do poder real, os privilégios da nobreza e os entraves do feudalismo ao desenvolvimento da economia capitalista.

Os liberais europeus afirmaram a soberania do povo e a supremacia da lei, lutaram pela divisão de poderes e pelas formas representativas de governo, converteram em direitos universais a liberdade, a igualdade perante a lei e o direito de propriedade, buscando destruir os privilégios corporativos. Embora as idéias liberais também tenham esbarrado no desafio de transformar a teoria em prática e tenham sofrido a imposição de limites, o seu ponto de referência foi a presença de duas classes: a burguesia e o proletariado.

No Brasil, no entanto, as idéias liberais teriam um significado mais restrito, não se apoiando nas mesmas bases sociais, pois não contavam com a presença dessas duas classes, e tão pouco teriam a mesma função, porque o país não contava com uma burguesia dinâmica e ativa que pudesse servir de suporte para essas idéias.

O fato era que os adeptos das idéias liberais pertenciam aos segmentos rurais e sua clientela que, embora empenhados em conquistar e garantir a liberdade de comércio e a

autonomia administrativa e judiciária, não estavam dispostos a renunciar ao latifúndio ou a propriedade escrava. O maior entrave, portanto, da difusão das idéias liberais no Brasil era, sem dúvida, a própria essência dessas idéias, incompatíveis, sob muitos aspectos, com a realidade brasileira. Não havia razão para discursos afirmando a soberania do povo, ou a pregação da igualdade e liberdade como direitos inalienáveis e imprescindíveis ao homem, quando na realidade se pretendia manter escravizada uma boa parte da população e alienada da vida política outra parte.

Era patente a falta de correspondência entre a legislação e a realidade, pois embora a Constituição afirmasse a igualdade de todos perante a lei e a garantia de liberdade individual a maioria da população permanecia escravizada. A Constituição assegurava o direito de propriedade, no entanto, a maioria da população rural que não se enquadrava na categoria de escravo, vivia em terras alheias, sem nenhum direito a elas. A liberdade de pensamento e expressão, outro item assegurado pela Constituição, funcionava apenas na teoria, tendo em vista que não era raro que aquele que exercesse esse “direito” sofresse alguma forma de represália. A independência da Justiça era, teoricamente, também assegurada pela Constituição, mas tanto a justiça quanto a administração transformaram -se em instrumentos dos grandes proprietários. O critério de amizade e compadrio, típico do sistema de clientela vigente, prevalecia sobre o talento e a virtude no que dizia respeito à nomeação aos cargos burocráticos. A elite de letrados, por sua vez, falando em nome das categorias socialmente dominantes, apresentava-se como porta-voz dessa ideologia liberal que mascarava as contradições do sistema assegurando, desse modo, a preservação da ordem estabelecida e deixando que a nação independente continuasse na dependência de uma estrutura colonial de produção, passando do domínio português à tutela britânica.

Num primeiro momento, portanto, a elite detentora do poder “importou” os princípios e “fórmulas políticas” e ajustou -as às suas próprias necessidades, no intuito de realizar seu projeto de construção da nação. Nesse período, as idéias liberais se apresentaram como armas ideológicas com as quais se pretendia alcançar metas políticas e econômicas específicas. Em outras palavras, os adeptos dos princípios liberais utilizaram esses ideais como arma na luta das elites coloniais contra Portugal. Na Europa a luta era contra o absolutismo real, no Brasil, contra o sistema colonial. Lutar pela liberdade e igualdade no Brasil significava combater os monopólios e os privilégios dos portugueses, combater os entraves da justiça distante e arbitrária, combater o monopólio dos cargos e distinções pelos naturais de Portugal, etc. A luta pela liberdade de expressão significava a luta pelo direito de criticar o pacto colonial.

Os ideais liberais se apresentaram, para os proprietários de terras, o clero, os comerciantes e os funcionários até então comprometidos com o sistema colonial, como justificativa teórica dos movimentos revolucionários em prol da emancipação política do país, criando um cenário no qual os objetivos da elite se apresentavam como objetivos de todos, ocultando, assim, o conflito de interesses entre os grupos sociais, pois tanto a elite quanto os escravos que almejavam a liberdade e a população livre e miserável que ambicionava livre acesso às profissões tinham em comum aspirações democráticas e liberais. Uma vez alcançada a emancipação política, os conflitos, até então ocultos, não tardaram a aparecer, ficando claro que a elite e o povo tinham propósitos diversos.

Desse modo, a vida política da primeira metade do século XIX caracterizou-se por uma série de antagonismos que cindiam a sociedade em facções extremadas. O país viu-se às voltas com conflitos raciais e de classe, com a tensão entre ricos e pobres, brancos e negros, estrangeiros e naturais da terra.

Nas últimas décadas do Império, no entanto, esse cenário começou a modificar-se, pois o desenvolvimento econômico e as mudanças sociais que passaram a ocorrer no país trouxeram para a arena política novos grupos de interesses, cujo discurso pautava-se na necessidade de o homem de Estado ter como dever guiar a corrente democrática em favor da nação e não fazê-la perder-se em meio aos mais diversos conflitos. Os liberais voltaram a falar em nome do “povo” e as palavras “progresso”, “razão” e “ciência” passaram a ser proferidas cada vez com mais frequência e ênfase nos discursos proferidos. A meta passa a ser a colocação do país no nível do século e, para isso, há que superar o seu atraso cultural, acelerar a marcha para alcançar a parte mais progressista da humanidade.

Verificou-se, pois, nas décadas finais do século XIX, mas precisamente por volta de 1870 e nos anos subsequentes, uma mudança de mentalidade e mesmo de atitude, estando este fato intimamente vinculado ao movimento de idéias que agitou o país e que, segundo Roque Spencer Maciel de Barros (1959, p. 21), culminariam na proclamação da República, que seria o resultado prático dessa grande movimentação intelectual, pois as novas idéias exigiriam uma forma de governo mais consentânea com as aspirações de liberdade, mais moderna em relação ao espírito científico da época.

Segundo este autor, o período em questão foi marcado pela confiança e crença de que as novas idéias transformariam radicalmente o país. Ao início desse movimento Barros denominou de “ilustração brasileira”, numa referência ao movimento ilustrado que sacudiu a Europa no século XVIII e que não teria atingido o país de forma a causar impacto, devido a nossa condição de colônia. Para ele, as idéias que transformaram o continente europeu

chegaram ao Brasil com um século de atraso e, por este motivo, a nossa “ilustração” teria algumas características próprias. O que ele defende é que “sob o influxo dos autores ‘populares’ do século XIX, criamos um movimento ‘ilus trado’ que, sob forma nova, de certo modo desempenhou um papel semelhante ao do iluminismo na Europa do século XVIII” (BARROS, 1959, p. 22).

Barros (1959, p. 29) assinala que a “ilustração brasileira” foi um período que se caracterizou por preocupações novas, pela descoberta de horizontes mais amplos, pelo encontro de problemas até então desconhecidos ou somente entrevistos. Vivia -se um momento em que tudo estava posto em discussão: os defeitos da organização militar, o acanhado progresso social, a questão dos cativos e do aparelho eleitoral, os inúmeros problemas econômicos. No plano teórico, percebia -se o atraso a partir da imensidão de idéias novas que chegavam de todos os lados, exigindo dos homens de então, um pronunciamento contra ou a favor delas.

A “ilustração brasileira” tinha como objetivo transformar o país. Ela pretendia, de fato, levar o liberalismo às instituições, um liberalismo autêntico, completo, deduzido inteiramente a partir do ideal da liberdade de consciência. A preocupação da ilustração brasileira era adequar as instituições ao “espírito do século”, levar o país à modernidade do ocidente, convidar o Império a liberalizar -se ou a perecer.

Como afirmado anteriormente, as concepções gerais do liberalismo brasileiro estavam intimamente vinculadas às concepções do liberalismo europeu. A peculiaridade do nosso liberalismo estaria nas condições em que ele ocorreu, bem diversas do europeu, pois aqui vigoravam “[...]um culto oficial, privilégios políticos e religiosos, um sistema de governo que só na aparência era realmente democrático, onde, mais do que tudo isso, a escravidão era um desafio à consciência” (BARROS, 1959, p. 87). Por esses motivos, a luta do liberalismo não poderia ser exatamente a mesma.

No Brasil, portanto, os princípios liberais esbarravam em velhas instituições, que não correspondiam mais às aspirações do século. Nesse caso, o problema era remodelá -las, eliminá-las em certos casos, para substituí-las por outras. A tarefa era libertar o trabalho, a consciência, o voto: era “liberalizar” o país, antes de qualquer outra medida.

É preciso abolir a escravatura, imediata ou paulatinamente; é preciso eliminar os entraves à vida da consciência, permitir ao homem o exercício público de seu culto, a manifestação livre de seu pensamento onde quer que seja, é necessário que o governo seja a expressão da vontade popular, da soberania do povo, e não a expressão de seus próprios desejos (BARROS, 1959, p. 87).

Barros esclarece que o liberalismo ilustrado brasileiro detinha -se em sua peculiaridade: ele queria realizar as grandes tarefas do século XIX, elevar o país ao nível do ocidente, mas para isso, de certa forma, teria de enfrentar, antes, uma luta semelhante à do século XVIII europeu, de conteúdo acima de tudo jurídico e político, ou seja, a preocupação central dos nossos liberais referia-se às instituições político-sociais vigentes e à forma de governo do país. Os republicanos não acreditavam na possibilidade de uma monarquia constitucional e acreditavam que só a república traduziria nas instituições as legítimas aspirações liberais. Barros afirma que “o que se deseja é eliminar a centralização que esteriliza o país, mata as atividades provinciais e municipais, estiola a iniciativa individual e pretende resolver por decreto, burocraticamente, o problema da unidade nacional” (BARROS, 1959, p. 94).

Para os liberais, o progresso social e econômico seria consequência do progresso político e, sob todos os aspectos, a organização imperial mostrava -se adversária intransigente desse processo. O mal estaria, portanto, na monarquia, fonte e sustentáculo do poder moderador, da vitalidade do senado, da manipulação do poder.

A luta por mudanças no plano político trouxe consigo a luta pela libertação da consciência e das forças tolhidas da individualidade, nos planos religioso, intelectual, social, moral e econômico. A luta pela democracia representativa andava, pois, lado a lado com a luta pela liberdade e um dos princípios limitador da liberdade de consciência era a religião oficial. Era pela sua extinção que deveria começar a luta, pois

o liberalismo plenamente consequente com seus princípios há de exigir a separação entre a Igreja e o Estado, a extinção dos privilégios, a liberdade total de manifestação de qualquer pensamento e a subordinação de todos, enquanto cidadãos e não enquanto partidários de quaisquer facções, à lei civil, que deverá ser expressão da ‘vontade geral’ (BARROS, 1959, p. 97).

Fez-se necessária uma revisão dos fundamentos teóricos do liberalismo brasileiro, acompanhando a tendência européia, que redefiniu o liberalismo para manter -se ao nível das aspirações da época, pois não cabia mais basear -se somente na declaração abstrata dos direitos inalienáveis do homem num momento de revolução industrial e ascensão das massas, ou seja, num momento de reivindicações sociais e econômicas concretas, que escapavam aos quadros e às preocupações do velho liberalismo. A situação nova do ponto de vista social, político, intelectual e econômico exigia uma teorização nova da vida, da ética, do direito.

O problema que os pensadores liberais enfrentam, agora, é o de defender o patrimônio fundamental do liberalismo – a liberdade de consciência e as liberdades dela derivadas, a individualidade – contra uma nova visão da sociedade que insiste principalmente na igualdade e que sotopõe a coletividade do indivíduo (BARROS, 1959, p. 72).

No Brasil, em virtude das características mentais, sociais e econômicas do país, a “ilustração brasileira” encontrava-se mais preocupada em fazer uma revolução política e jurídica do que uma revolução social.

Considerando-se essa preocupação, o liberalismo brasileiro esbarrava num problema central: as relações entre o indivíduo e o Estado. Discutia-se até que ponto o Estado poderia intervir com ações que, teoricamente, tolhessem a liberdade individual, pois o novo liberalismo exigia a tranqüilidade para o desenvolvimento das forças produtoras da sociedade, a garantia dos direitos e liberdade individuais e, principalmente, a introdução da liberdade em todos os setores da vida social.

Sob estes aspectos, o Estado liberal seria aquele que, compreendendo sua verdadeira missão, abdicasse progressivamente do próprio poder.

O Estado deve limitar a sua ação à esfera da paz e da segurança do indivíduo e da coletividade; o resto deve ser deixado ao livre jogo das forças individuais; se o Estado ultrapassa aqueles limites, faz-se agente da desordem: que o Estado faça reinar a paz e a segurança, seu papel está preenchido, desde que ele saia de sua esfera, ele leva a desordem e a turvação à sociedade (BARROS, 1959, p. 79).

De acordo com Barros (1959, p. 80), as relações entre indivíduo e Estado apresentaram múltiplos aspectos, no entanto, o que interessa na análise em andamento é o problema da liberdade de ensino, implicitamente consagrada pelo Artigo 11 da Declaração dos Direitos do Homem de 1791⁶. O precioso direito da “livre comunicação dos pensamentos” levaria o ideal do ensino sob a responsabilidade dos particulares, pois o Estado liberal não teria doutrina, não estando portanto, a tarefa do ensino entre suas responsabilidades. Temia-se que deixar o ensino nas mãos do Estado representasse um perigo para a liberdade, pela lenta imposição de uma doutrina, que atentaria contra a liberdade da

⁶ O artigo em questão assegura que a “livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos direitos do homem; todo cidadão pode então falar, escrever, imprimir livremente, respondendo pelo abuso desta liberdade e nos casos determinados na lei” (BARROS, 1959, p. 80).

consciência e prepararia uma volta ao absolutismo, sob qualquer de suas formas. Para os pioneiros do novo liberalismo, o Estado-educador seria sinônimo de Estado-absoluto.

Mas, no cerne mesmo do liberalismo, ainda que se protestasse contra o Estado-educador, consagrava-se a sua necessidade, levando-se em conta que a ele não caberia ser o propugnador de qualquer doutrina determinada, ou seja, esperava-se que a escola oferecida pelo Estado fosse um campo aberto para todas as doutrinas, que não houvesse uma filosofia privilegiada. Desse modo, não haveria mal algum no fato de o Estado encarregar-se da instrução, naturalmente sem impedir a iniciativa privada.

Sob esta perspectiva, caberia ao Estado velar pelo nível de ensino, oferecendo o máximo de seus recursos à educação, criando condições para que todos se instruissem e para que as idéias se opusessem livremente. Liberdade de ensino não significaria, portanto, abstenção do Estado, mas sim sua presença em permanente desvelo.

Até mesmo a doutrina do “laissez faire” apresentava-se como justificativa para a intervenção estatal, assim explicitado: em questões de educação seria justificável a ação do governo, considerando-se que, neste caso específico, apenas o interesse e o discernimento da população não seriam garantia suficiente de que a educação oferecida, seria de qualidade. Em outras palavras, a intervenção do Estado não se justificaria apenas na medida que a iniciativa privada não ofereceria número suficiente de oportunidades educacionais, mas também era a garantia da qualidade da mesma.

Outra consideração vinha reforçar a aceitação da ação do Estado na educação: a atitude da Igreja no que se referia à liberdade de ensino, na medida que os católicos não entendiam a liberdade como os liberais. Para estes, a liberdade seria a garantia da realização plena da personalidade, independente das doutrinas que o indivíduo professasse. Para os católicos, no entanto, seria a faculdade de fazer o bem, tal como definido pela autoridade da Igreja e não como se apresentasse à consciência individual. Assim, a liberdade de ensino que o catolicismo defendia era a liberdade para os católicos, com a exclusão dos demais, desde que isso se tornasse possível. Esse tipo de liberdade, no entanto, não era visto com bons olhos pelos homens que vinham de uma luta contínua em favor da plena liberdade de consciência e de cultos, e que não viam senão na escola laica, secularizada, o ponto de partida para a superação dos conflitos religiosos.

Desse modo, era preciso reclamar a intervenção de um Estado laico, sem doutrina, exatamente para impedir o sacrifício da liberdade conquistada. O liberalismo não negaria à Igreja a liberdade e nem poderia fazê-lo, mas recusava-lhe o privilégio, o monopólio da liberdade que seria a sua própria negação. Assim, a incorporação da tese da liberdade de

ensino transformada pela Igreja, levou os liberais a proclamarem a necessidade da intervenção do Estado.

Os Estados Unidos da América eram um exemplo prático da intervenção estatal, que vinha mostrando-se eficiente e por isso, apresentava-se como um poderoso argumento em favor da iniciativa oficial no campo da instrução. Nossos intelectuais, atentos ao que lá se passava, chamavam a atenção para o fato de aprendermos e mesmo os imitarmos, em busca do almejado progresso.

No caso específico dos Estados Unidos, afirmavam eles, era mister que seguíssemos os mesmos passos, pois com competência, esforço e dedicação, o Governo Federal, os municípios e a iniciativa individual, ergueram a instrução americana de tal modo que esta passou a ser citada e tomada como modelo em todo o mundo civilizado. Nisso deveríamos imitá-los, não entregando exclusivamente à iniciativa particular a instrução pública, mesmo porque essa iniciativa pouco havia mostrado em termos práticos.

José Veríssimo merece destaque, posto que em sua obra “A Educação Nacional”, de 1890, teceu discussões em prol de uma ação mais efetiva do Estado na educação, em razão de se fazer algo concreto para tirar o país do atraso, levando-se em conta o exemplo das nações desenvolvidas.

Dotado de intensa capacidade de trabalho e de grande curiosidade intelectual, Veríssimo destacava-se pela determinação e pelo senso crítico, imprimindo em seus textos o esforço de compreender o estado intelectual e cultural do país.

O tema educacional apresentava-se como uma constante nos artigos que publicava, sendo a instrução objeto de longo estudo. Embasado pela Filosofia da Educação, pela Pedagogia e pela própria experiência como educador, Veríssimo (1985) teceu uma rede segura de conceitos e objetivos, amarrada pela confiança na educação como fator de construção nacional, assumindo sempre uma perspectiva realista no trato de tais problemas. Estabelecendo distinções entre a instrução e a educação, em sentido amplo, este intelectual via a educação, desde que pensada em bases nacionais, como eixo em torno do qual deveria girar a instrução. Ele defendia um conhecimento mais profundo dos limites e possibilidades da cultura nacional, enquanto reflexo de características brasileiras.

A base da educação nacional, segundo ele, seriam os princípios de disciplina e o hábito do trabalho programado e sistemático, que no país inexistiam, devido a nossa formação mestiça e à herança portuguesa do trato fácil com a terra que tudo oferecia.

Veríssimo (1985) revelou-se um pensador de vistas largas em sua época, quanto à educação. Foi a própria imagem do intelectual que, em seu momento, lutava com formas

diversas de contribuir para a construção de um modelo brasileiro de pensamento crítico. Defendia que o país deveria seguir os passos da República Americana que, segundo ele, contava com um sistema escolar precursor e modelo do ensino público e primário em todo o mundo.

Lá, esclarecia ele, a intervenção da União ocorrera apenas moralmente, com recomendações e conselhos e assim havia sido organizada a educação americana:

em cima, aconselhando, animando, esclarecendo todo o serviço do ensino público do País, a União; depois, de um lado os Estados, cada um com uma organização sua da instrução, com suas leis e regulamentos, a sua fiscalização; do outro, os grandes institutos das associações ou corporações, religiosas ou leigas, fundados e mantidos com enormes capitais (VERÍSSIMO, 1985, p. 23-24).

Mais adiante, acrescentava:

Nos Estados Unidos, os ramos do ensino que mais direta e eficazmente entendem com a educação nacional, os que dão à instrução geral o maior número de cidadãos e assim mais influem na cultura geral do país e na formação não só do caráter nacional, mas do espírito e da opinião das massas, estão sob a dependência do Estado, providos, dirigidos, fiscalizados, pagos e inspecionados por ele (VERÍSSIMO, 1985, p. 26).

O fato de delegar ao Estado a tarefa de instruir seus cidadãos não fazia de Veríssimo um fervoroso defensor de sua atuação. Muito pelo contrário, pois em se tratando de um liberal, sua doutrina política era adversa à preponderância do Estado em qualquer ramo de atividade social. Ele chegava mesmo a duvidar da legitimidade estatal e afirmava que havia sempre a possibilidade de reduzir ao mínimo o seu nível de atuação quando esta fosse necessária. No entanto, como conhecedor das condições do país, se rendia à necessidade de contar com o Estado, como fator preeminente da educação nacional.

Em matéria de ensino, esclarecia, não era contrário à iniciativa particular, mas reconhecia que entregue apenas a esse ramo, estava -se sacrificando a cultura e, portanto, o progresso, a civilização e o futuro do país. Para ele, dever -se-ia permitir aos particulares que concorressem com o Estado na distribuição do ensino, mas exigindo -lhes garantias sérias, pois,

a educação nacional não pode ser objeto de comércio, e o ensino particular no Brasil, qual existe e é praticado, não faz dela outra coisa, o que basta para, em nome dos interesses superiores da nossa cultura, da nossa civilização e do nosso futuro, reprová-la aqui e tudo fazer para reformá-la completamente, de modo que ela venha a ser um fator útil da nossa evolução e um digno auxiliar do nosso ensino público (VERÍSSIMO, 1985, p. 28).

Assim, não havia como esperar a boa vontade dos particulares para a solução dos problemas educacionais e o Estado deveria ser chamado a intervir, ainda que não só autorizasse, mas reclamasse mesmo a colaboração dos interesses privados.

José Veríssimo (1985), assim como outros liberais, compactuavam, portanto, da idéia de que a instrução era um direito fundamental, que deveria ser provido pela família ou pelo Estado, enquanto o indivíduo não se encontrasse em condições de compreendê-lo, pois em decorrência do atraso cultural do país, não havia mesmo a compreensão de que a educação fosse algo necessário para se alcançar o progresso.

Discutia-se o ideal da liberdade de ensino e o princípio da instrução elementar obrigatória e gratuita, não só como direito, mas como necessidade inadiável. A instrução primária obrigatória teria por fim obrigar os pais de família a compreenderem o dever de não privarem os filhos do alimento do espírito e de concorrerem por todos os meios para que a nova geração pudesse ser útil à pátria.

Embora a instrução elementar gratuita, no Brasil, já estivesse consagrada na carta de 1824 e, portanto, já se apresentasse como um direito, havia a necessidade de reconhecê-la também como um dever, pois compreendia-se que, da mesma forma que não tinha direito a ser escravo, o homem não teria direito de renunciar à educação, ao alargamento de seus horizontes intelectuais, para tornar-se útil à coletividade.

A proclamação da obrigatoriedade do ensino foi uma constante do pensamento liberal brasileiro, pois se educar-se era um direito e um dever, gratuidade e obrigatoriedade do ensino era, as peças de um sistema que possibilitasse, harmonicamente, a efetivação daquele direito e o cumprimento deste dever.

Para nossos liberais, a gratuidade e a obrigatoriedade deveriam andar de mãos dadas, na medida em que uma complementaria a outra. O ensino gratuito, por si só, não seria capaz de elevar e fazer progredir o país, pois não havia mesmo a compreensão que o país precisasse elevar-se e progredir. Para que isso ocorresse, seria necessário um mínimo de instrução, obrigatória, pois deixada à livre iniciativa dos pais, jamais ocorreria.

O que estava em discussão era a necessidade de corrigir e reformar o povo para que se concretizassem as aspirações nacionais de progresso e desenvolvimento . O meio certo e seguro de se chegar a tal seria pela educação, reformando -a em nível nacional.

Como defensor de tal empreitada, José Veríssimo (1985) reconhecia e descrevia como vergonhoso e precário o estado moral e material do Brasil, que estaria muito aquém das aspirações dos patriotas e dos destinos que se almejavam para o país. Por não ter dado a importância merecida à educação e nem ter -se preocupado em espalhá-la por todos os cantos, o país padecia de total ignorância, cuja conseqüência era a extrema pobreza e a falta de sentimento nacional.

Por estar isolada na esfera de uma rudimentar instrução primária, a escola brasileira não teria tido a mínima influência nem na formação do caráter, nem no desenvolvimento do sentimento nacional. Com isso, o caráter brasileiro, já de si indolente e mole, havia esmorecido, diminuído, quase desaparecido. A falta de uma organização consciente da educação pública cooperava para manter o isolamento entre os filhos da pátria, pois a instrução pública, no Brasil, não havia jamais procurado ter uma função na integração do espírito nacional.

O nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos – primário, secundário e superior – apenas um acervo de matérias, amontoadas, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada de Pátria. Pode ser um meio, bom ou mal, [...] de mera instrução, mas não é de modo algum um meio de educação, e sobretudo, de educação cívica e nacional. Ora, toda a instrução cujo fim não for a educação, primando tudo, a educação nacional, perde, por esse simples fato, toda a eficácia para o progresso, para a civilização e para a grandeza de um povo (VERÍSSIMO, 1985, p. 53).

Para ele, amontoar matérias não ligadas entre si por nenhuma moral superior e ensiná-las bem ou mal, não seria educar, não seria preparar o homem para a vida completa como membro da família, da Pátria e da humanidade. E, uma vez mais citando como exemplo a nação americana, conclui: “uma educação para ser nacional precisa que inspire o sentimento da Pátria e que a dirija um fim patriótico. A idéia que fazem nos Estados Unidos da instrução pública é que ela tem por fim formar cidadãos” (VERÍSSIMO, 1985, p. 57).

Vê, portanto, que nos anos finais do século XIX, defendeu -se uma política de estímulo ao desenvolvimento do conhecimento por meio da instrução, num momento em que o país incorporou com todo vigor a crença da ilustração do setecentos no poder das idéias e da

cultura. Nossos intelectuais defenderam um verdadeiro projeto de educação nacional como possibilidade de levar o país ao desenvolvimento, bem como o aumento gradativo da influência do Estado sobre a sociedade civil, por meio de uma burocracia cada vez mais articulada e eficiente. Esperava-se que da reforma do ensino e do aperfeiçoamento da instrução surgisse uma mentalidade nova, integrada às exigências do tempo.

A crença no poder das idéias e no poder da educação passaram a caminhar juntas, na medida em que nossos intelectuais concluíam que os erros são filhos da ignorância e o progresso pertenceria quase exclusivamente às idéias. A transformação da sociedade viria pela ilustração e o país seria o que a sua educação o fizesse ser, pois “são as idéias que movem o mundo e a escola é, por excelência, a instituição que as organiza e desenvolve” (BARROS, 1959, p. 24).

Do iluminismo europeu a nossa “ilustração” teria guardado a “crença absoluta no poder das idéias; a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar -lhes inclusive um destino moral” (BARROS, 1959, p. 23).

O movimento da “ilustração brasileira”, nas décadas finais do século XIX, teve o mérito de analisar a vida nacional por esses padrões e, por esse motivo, teve um caráter progressista. Tais padrões, concluíam nossos intelectuais, seriam a tradução mais avançada do sentido mesmo da história e, por isso, era necessário conduzir o país a esses padrões. Não seríamos diferentes, afirmavam eles, seríamos apenas mais novos. Dessa forma, nossa função primeira era aprender com as nações mais velhas, repetir, de forma acelerada, as suas experiências para nos tornarmos adultos, ombreando então com elas. Nessa concepção, estava claro que existiam povos mais adiantados, como havia os mais atrasados, mas o destino seria comum.

Para tornar-se um organismo maduro, adulto, o Brasil haveria de refazer a história do ocidente, pois nosso atraso, nossa miséria, nossa fraqueza, não seriam constitucionais, não seriam o produto puro e simples do meio e da raça, mas uma fase a ser superada pelo trabalho e pela educação.

Como declara Roque Spencer Maciel de Barros, “o esforço ilustrado para elevar o país ao nível do século, se de uma parte se concentra na atividade política, clamando pela reforma das instituições e das leis, de outra se traduz numa atividade teórica, de ordem pedagógica” (BARROS, 1959, p. 199), na medida que à educação, nas décadas finais do século XIX, foi dado um papel relevante: era dela que se deveria esperar tudo. Para conseguir

um país saudável, feliz, para enriquecê-lo, seria preciso difundir as luzes por todas as classes sociais.

Pode-se afirmar, portanto, que o fim do Império e o início da República foi uma época cuja principal característica foi a grande movimentação de idéias trazidas, em sua maioria, da Europa. A efervescência ideológica que marcou esse período e as conflitantes propostas de cidadania indicavam tanto a insatisfação com o passado como as incertezas quanto aos rumos do futuro.

Do ponto de vista social e político era o liberalismo que continuava a marcha, num renovado esforço para fazer-se realidade. Era a idéia liberal, ainda que mutilada na prática, a orientadora do pensamento republicano, amálgama ideológico da tradição política da época, no seu sentido mais ufanista, pois só a República seria capaz de realizar a plena liberdade espiritual e de dar ao homem o seu estatuto de autêntica cidadania. A monarquia representava o governo do privilégio e o privilégio era visto como permeando o conjunto das relações sociais: privilégio de raça, de sabedoria, de posição. Em oposição, a República seria o governo da igualdade, da liberdade e da fraternidade, o governo de todos os cidadãos, do direito, da descentralização, do sufrágio universal. Assim, a República se apresentava como a concretização de uma aspiração efetivada por homens idealistas e corajosos que conseguiriam integrar no país as tendências do século. Proclamá-la era, antes de tudo, consagrar as grandes teses liberais, pois seria a república liberal que nasceria das ruínas do Império.

2.4 – República Brasileira

Durante o processo de implantação da República, os republicanos empenharam esforços no sentido de organizar o aparelho de Estado da União e dos Estados Federativos sob os moldes da Constituição dos Estados Unidos da América do Norte, pois esse modelo estaria mais adequado aos princípios liberais e positivistas então divulgados.

As formas presidencialistas e federalistas de governo foram postas em prática, sendo que, neste sistema, o presidente do Estado da União deveria ser eleito pelo povo e deveria governar em prol dos interesses do povo. As províncias, transformadas em Estados Federativos da União, passaram a gozar de autonomia quase irrestrita e a descentralização

administrativa, um dos ideais republicanos explícitos na plataforma política do Partido Republicano de 1870, foi finalmente alcançada.

Em termos gerais, a República se apresentou como a primeira mudança radical de regime político após a Independência. Embora tenha resultado da aliança entre uma facção do Exército, fazendeiros do café e setores da classe média, tratou-se de uma ação decidida e levada a efeito pelos militares. Os republicanos civis foram colocados a par da conspiração apenas alguns dias antes de seu desfecho.

José Veríssimo assim definiu o evento:

Está feita a República. Somente veio um pouco mais cedo que o previam quantos os destinos do Brasil ocupavam. Se o seu advento a alguém surpreendeu, foi àqueles que mais concorreram para apressá-lo, os parlamentaristas e os politicistas. Com esses realizou-se o *quod volunus* às avessas. Não é tempo ainda de julgar se ela cumpriu ou cumprirá as promessas feitas (VERÍSSIMO, 1985, p. 41).

Do ponto de vista prático, tratou-se, portanto, de um evento de caráter militar, em boa parte desvinculado do movimento republicano civil. Uma vez proclamada a República, restou aos seus protagonistas lutar por sua definição histórica, pois não parecia justo que o advento do novo regime se resumisse apenas à questão militar quando sua instauração era, há tempos, discutida e veementemente defendida por tantos.

Estava em jogo a própria legitimidade do movimento e, por isso, era importante que ele não aparecesse como simples ação militar. Era fundamental que a presença dos liberais, politicistas e parlamentaristas constasse do evento, a fim de evitar a ironia de uma proclamação alheia ao esforço que desenvolviam havia tantos anos.

Neste caso, estavam em jogo títulos de propriedade que cada um julgava ter sobre o regime e a própria natureza deste regime. Havia, em cada personagem envolvida, a disputa de poder e as distintas visões sobre a natureza da República. Havia a República militar, levada a cabo pelos setores militares; a República sociocrática e positivista de Benjamin Constant, portador de uma visão da história, defensor de um projeto de Brasil; a República liberal, de Quintino Bocaiúva, representante da propaganda republicana inaugurada pelo Manifesto de 1870. Cada qual, a sua maneira, defendia seus ideais e buscava imortalizar o movimento em monumentos e obras de arte e mesmo em grandes nomes como o caso de Tiradentes.

José Murilo de Carvalho (1990, p. 39) explica que a República de Deodoro da Fonseca dizia respeito aos setores militares desvinculados da propaganda republicana. Em defesa desta república, estavam os oficiais superiores que tinham lutado na guerra contra o

Paraguai. Para esse grupo, a proclamação foi um ato estritamente militar, corporativo, executado sob a liderança de Deodoro. Tratava-se da eliminação definitiva de um regime que, segundo eles, era dominado por uma elite bacharelesca e desrespeitosa dos brios militares. Na verdade, esse grupo não tinha uma visão elaborada da república, na medida que buscava apenas posição de maior prestígio e poder a que julgava ter o Exército direito após o esforço de guerra contra o Paraguai.

Se a república dos deodoristas resumia-se à salvação do Exército, a república na vertente de Benjamin Constant buscava a salvação da pátria, pois absorvia do positivismo uma visão integrada da histórica, uma interpretação do passado e do presente a uma projeção do futuro. Ou seja, a história tinha suas leis, seu movimento predeterminado em fases bem definidas, mas a ação humana poderia apressar a marcha evolutiva da humanidade. Essa marcha, no caso brasileiro, “passava pelo estabelecimento de uma república que garantisse a ordem material, entendida como incorporação do proletariado à sociedade, e a liberdade espiritual, isto é, a quebra dos monopólios da Igreja e do Estado sobre a educação, a religião e a ciência (CARVALHO, 1990, p. 42).

Benjamin Constant aparece, portanto, como o portador de uma visão da história, de um projeto de Brasil. A ele se devia o fato de o 15 de novembro ter se transformado em “mudança de regime, em revolução, em salvação da pátria (CARVALHO, 1990, p. 40).

Ele defendia que o Exército era antes um instrumento do que o fim da ação. Como positivista, nada tinha de militarista e era contra a idéia do predomínio da força na política. Sua visão sociocrática consubstanciava-se na implantação de uma ditadura republicana, forma de governo inspirada na tradição clássica romana. Neste caso, o Congresso cumpriria apenas o papel orçamentário e o ditador republicano governaria por toda a vida, esc olhando seu sucessor. “A finalidade de tal ditadura era promover a república social, isto é, garantir, de um lado, todas as liberdades espirituais e promover, de outro, a incorporação do proletariado à sociedade, mediante a eliminação dos privilégios da burguesia” (CARVALHO, 1990, p. 41).

Essa vertente, no entanto, não encontrou aplicação prática, embora tenha contribuído para várias medidas dos primeiros anos da República, sobretudo a separação entre Igreja e Estado, a introdução do casamento civil, a secularização dos cemitérios, o início do contato com o operariado e a reforma do ensino militar.

Na versão do grupo que representava a república liberal, Quintino Bocaiúva aparecia como a pessoa que fez Deodoro decidir-se a favor da República. Esse grupo defendia a república democrática, ou seja, a república representativa à maneira norte-americana, em

oposição à república sociocrática de Benjamin Constant, considerada um regime metafísico, uma ditadura parlamentar.

Esse grupo considerava inegável a presença dos militares no evento, mas defendia que era necessário transformá-la em mero instrumento dos desígnios dos históricos. Nesse caso, o Marechal Deodoro representava o apoio da corporação militar, sem interferência na concepção do novo regime e mesmo em seu funcionamento. A República teria ocorrido por decisão do chefe do Partido Republicano e os militares teriam sido apenas os instrumentos aceitos para implementá-la.

Afirmando a posição dos históricos nos acontecimentos do 15 de novembro garantia-se a posição dos civis na proclamação e a perspectiva liberal da República, ainda que fosse impossível negar o aspecto militar do evento e o caráter inesperado de sua eclosão.

Carvalho (1990) defende que a batalha pela construção de uma versão oficial dos fatos, a luta pelo estabelecimento do mito de origem, é um fenômeno comum dos grandes eventos. No caso da República, a batalha era tão importante, se não mais que a própria proclamação por ter se tratado, no sentido prático, de um evento inesperado, rápido e incruento.

O que ficou claro, desde o início, foi o fato de a proclamação não ter resultado de um movimento popular, embora a idéia de pátria, de nação, tenha estado presente em todo o decorrer do movimento em prol da mudança de governo. O próprio “movimento ilustrado brasileiro” havia pregado durante anos a necessidade de que o novo governo fosse a expressão da vontade popular, da soberania do povo e não expressão dos seus próprios desejos.

A República havia sido apresentada como a irrupção do povo na política, na melhor tradição da Revolução Francesa de 1789. O regime monárquico, vivendo à sombra do Poder Moderador, havia sido condenado pelo manifesto republicano de 1870 como incompatível com a soberania nacional, que só poderia ser baseada na vontade popular.

Os republicanos partiam de um diagnóstico da monarquia como um sistema de governo que não satisfazia as necessidades do momento, pois funcionava mal e comprimia o organismo social. Ao constatarem os males da monarquia, “os republicanos, simultaneamente, outorgam-se o estatuto de sujeito da história, ao se proporem combater um sistema de governo que está em descompasso com o tempo histórico” (SALLES, 1986, p. 61).

Enquanto sujeitos da história, caberia a responsabilidade de adequar o Estado ao tempo da sociedade, para que as necessidades do momento pudessem ser satisfeitas, num período marcado pelo rápido avanço de valores burgueses, tais como a febre de enriquecimento, o domínio de valores materiais, a vontade de acumular riquezas, etc. O

Império tornara-se um entrave ao dinamismo dos setores dominantes, tanto rurais quanto urbanos e o Estado republicano passou a não impedir a atuação das forças sociais e até mesmo a favorecê-las.

No entanto, a propaganda republicana prometera mais do que isso. O entusiasmo e as expectativas despertadas em certas camadas da população pelo advento do novo regime provinham de promessas democratizantes feitas nos comícios, nas conferências públicas. De fato, tratava-se da implantação de um sistema de governo que se propunha a trazer o povo para o palco da atividade política.

Para Salles (1986, p. 61) “a politização da relação povo -Estado, no qual o cidadão se torna real, tem um significado especial no pensamento político dos republicanos.” A República se apresentava como o instrumento que possibilitaria o trabalhador se sentir participante da riqueza geral, pois essa forma de governo era a instauração da democracia, da participação de todos os indivíduos na sociedade.

Uma das formas de legitimar essa aparente participação seria por meio da ampliação da atividade política do povo. Havia que desenvolver, também, a crença de que ele participava de toda a vida na sociedade para poder acreditar que compartilhava da riqueza gerada no meio social. Para que tal ocorresse, o povo precisaria ter o estatuto de cidadão para que, por meio da participação política, se sentisse influenciando na sociedade, determinando seu processo histórico e, ainda, agindo como controlador dos atos administrativos. Para que o povo se sentisse construtor da riqueza da nação era fundamental que ele estivesse convencido de que participava das decisões nacionais.

No entanto, era preocupante a apatia política do povo para os intelectuais que haviam se empenhado no movimento republicano e que haviam saudado com entusiasmo o novo regime. Na verdade, o povo esteve longe de representar um papel semelhante ao que lhe coube na Revolução Francesa, de que tanto falavam os republicanos. O povo ficou, de fato, fora do roteiro da proclamação, fosse este militar ou civil.

Dois aspectos principais notava eu por ocasião da Proclamação da República – e tristemente característicos, ressaltam da atitude do nosso povo em face do movimento donde saiu a República: a sua profunda indiferença, tão dolorosa aos espíritos preocupados do futuro da Pátria, e a falta absoluta de fé nos princípios e de fixidez nas crenças, ainda na véspera apregoadas e mantidas (VERÍSSIMO, 1985, p. 70).

A implantação do regime republicano, ainda que pesem as batalhas em torno do grau de atuação de militares e civis, foi uma vitória da classe média, na medida em que esta se

insurgiu contra a escravidão, a monarquia e a aristocracia, além de defender a colocação do país nos rumos do progresso. No entanto, tais atitudes e planos não foram suficientes para que o poder político não se tornasse popular senão teoricamente, considerando -se que o que houve de fato foi uma associação entre o velho poderio econômico e o novo poder político que se instalava.

O movimento que deu vida ao acontecimento não passou, portanto, da conjunção de interesses políticos, envolvendo uma classe média em busca de enriquecimento e expansão de seus domínios, militares e a elite agrária.

A eliminação do Poder Moderador e do Senado Vitalício e mesmo a introdução do federalismo foram, sem dúvida, medidas de caráter democratizante, em vista da descentralização do exercício do poder. No entanto, o governo continuou entregue nas mãos dos setores dominantes, que utilizaram o liberalismo como instrumento de consolidação do poder, desvinculado da preocupação de ampliar as bases deste poder. Pois “o problema central a ser resolvido pelo novo regime, era a organização de outro pacto de poder, que substituísse o arranjo imperial com grau suficiente de estabilidade” (CARVALHO, 1987, p. 31).

A mudança de regime político trouxe para as elites uma sensação geral de libertação, na medida em que “a saída da figura austera e patriarcal de velho imperador, que imprimia forte marca em toda a elite política e mesmo em setores mais amplos da população, significou a emancipação do que seriam simbolicamente seus filhos” (CARVALHO, 1987, p. 26).

No entanto, a euforia e a sensação de que se abriam caminhos novos de participação não parecem ter atingido o povo. O cenário que se descortinava no início do novo regime frustrava as expectativas de vários setores da população: o povo, por ser mero expectador dos acontecimentos; a elite republicana, pela falta de capacidade do novo regime em gerar entusiasmo. Na verdade, a República acabou se apresentando como uma super-estrutura decalcada em modelos teóricos por uma elite sem povo e sem participação da opinião pública.

A apatia do povo apresentava-se como um fator preocupante, haja vista a necessidade do apoio popular para a sua consolidação. De certo modo, era mesmo embaraçoso admitir que o povo não parecia interessado no título de cidadão que lhe era oferecido e pelo qual passou a ser chamado quando proclamava -se a superioridade da República sobre o antigo sistema, justamente pelo fato de o novo ser o regime da soberania popular.

Aos republicanos interessava, pois, fazer ressaltar o apoio popular pela República, se possível, o entusiasmo, na medida em que tornava -se difícil, senão impossível, fundar uma nova sociedade, sem o apoio coletivo, baseada apenas no cálculo de interesses.

José Veríssimo alertava que

As formas de governo têm um valor relativo, mesmo porque, conforme o demonstra a História e o ensinam os mais alumiados pensadores, a força progressista das nações atua de baixo para cima e não de cima para baixo. É no povo que reside e é a soma de seus esforços, em qualquer ordem de fenômenos, que produz a civilização e o progresso (VERÍSSIMO, 1985, p. 42).

A simples forma de governo, por si só, seria incapaz de renovar de todo e para melhor o país, pois “a História é feita com um elemento, o povo; é pois o povo e não o governo, quem em definitivo pode radicalmente mudar as condições de uma nação, cujos vícios e defeitos são antes seus dos que administram e dirigem” (VERÍSSIMO, 1985, p. 42).

Carvalho (1987) esclarece, no entanto, que a apatia total da população soava um tanto quanto exagerada, partindo-se do pressuposto de que em determinados momentos, desde a independência, houvera participação popular nos acontecimentos políticos, sobretudo durante o primeiro Reinado e a Regência. A própria campanha abolicionista, por exemplo, tivera momentos de movimento popular em comícios, demonstrações perante a câmara, desfiles.

O autor lembra que “se na proclamação da República a participação popular foi realmente arranjada de última hora e de efeito apenas cosmético, logo após as agitações se tornaram cada vez mais freqüentes e variadas, incluindo greves operárias, passeatas, quebra - quebras” (CARVALHO, 1987, p. 70).

Havia, portanto, a presença de elementos da população politicamente ativos, mas que não se enquadravam no conceito de povo que os intelectuais tinham em mente. Não eram cidadãos, pois os intelectuais republicanos estavam, sem dúvida, buscando o cidadão ao estilo europeu, fosse ele o bem-comportado burguês vitoriano, o eleitor bem informado ou o militante organizado.

O povo com o qual deparavam não se achava à altura dos exemplos que haviam agitado as ruas de Paris um século antes, pois tratava -se de gente guiada pela paixão e não pela razão, de gente explosiva, inconstante. Não eram cidadãos, muito menos cidadãos republicanos. “Era a ‘mob’ ou ‘dregs’ (escória) para o representante inglês, a ‘foule’ para o

francês; a ‘canalha’, a ‘escuma social’ para o português, quando não eram simplesmente bandos de negros e mestiços” (CARVALHO, 1987, p. 72).

No cidadão idealizado pelos intelectuais republicanos, via -se o cidadão real: ignorante, sem cultura, sem tradição política nos moldes da República. Tratava -se de um povo sem sentimento nacional, sem orgulho patriótico, sem educação cívica. A esse respeito declarava Veríssimo: “o estado moral do Brasil, ainda o seu estado material, é propriamente desanimador e precário, sobretudo, está muitíssimo aquém das justíssimas aspirações dos patriotas e dos gloriosos destinos que lhe antevemos [...]” (VERÍSSIMO, 1985, p. 42).

Analisando-se pelo lado social e demográfico, não havia perspectivas favoráveis para a cidadania política no início da República, pois a população brasileira das décadas finais do século XIX e início do século XX era, ainda, essencialmente rural e, como tal, vivia praticamente isolada, ignorante do que se passava no mundo, à margem da história, desprovida de informação. Já aqueles que se concentravam nos núcleos urbanos estavam, em grande parte ou na sua maioria, colocados fora do mundo organizado do trabalho, numa situação em que era difícil a percepção dos mecanismos que regiam a sociedade e a política.

Para parte da população, a ignorância, o desinteresse, a falta de cultura e de tradição de participação política resultavam não apenas da falta de comunicações fáceis e rápidas, mas e principalmente, das práticas paternalistas reinantes desde o período colonial. A carência de visão política, de falta de iniciativa, a apatia dessas populações vinham da dependência das oligarquias rurais: o povo tinha no político, não o seu representante, mas sim o seu benfeitor.

Como já ressaltado em outros momentos, a estrutura econômica e social do país já vinha sofrendo algumas alterações desde a segunda metade do século XIX, tais como a cessação do tráfico de escravos em 1850, a abolição em 1888 e a entrada de imigrantes no país. Entretanto, essas alterações tiveram mais impacto no que diz respeito ao desenvolvimento dos núcleos urbanos e na ampliação do mercado interno, estimulando a urbanização. Em relação à participação política, pouco progresso foi observado.

De fato, a proclamação da República provocou a re colocação de um problema desde há muito abordado no país e que se prendia à instrução popular: a questão do funcionamento da democracia liberal com base no voto. No final do Império, este problema vinha freqüentemente à baila nas discussões da Assembléia Nacional e algumas reformas eleitorais foram realizadas, sendo a mais importante a decorrente do projeto Saraiva, apresentado em 1880.

A Constituição de 1824 estabelecia eleições indiretas e tomava a renda como base eleitoral, excluindo a maior parte da população do processo político. Entretanto, nenhuma restrição existia em relação à instrução. O saber ler e escrever não era condição requerida para votar ou ser eleito; a seleção se baseava nos rendimentos anuais líquidos dos cidadãos. No final do Império, quando a transformação da sociedade correspondeu a uma ampliação dos setores médios, desejosos de participar no processo político, iniciou-se a discussão que conduziria à Lei Saraiva, a qual tornava a eleição direta e admitia a elegibilidade dos acatólicos, libertos e naturalizados. Esta lei, entretanto, estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto.

A partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas da leitura e da escrita. Neste caso, ampliou-se a consulta, por um lado, mas tratou-se de restringi-la, por outro. Manteve-se a seleção pela renda e acrescentou-se a seleção pela instrução. Comandados por Rui Barbosa, conservadores e liberais aliaram-se nesta luta, conscientes de que tal restrição era um mecanismo de alijamento da maioria. Rui Barbosa, no entanto, acreditava que, por um lado, a restrição serviria de estímulo ao povo para que se instrísse para poder participar da vida política, e por outro, que o poder público buscaria ampliar as bases da representação popular, dispensando maiores recursos com a instrução do povo.

Realmente, a lei Saraiva – embora mantivesse a seleção pela renda – ampliava a consulta ao tornar a eleição direta e, por isso mesmo, as classes dominantes trataram de encontrar um novo e complementar mecanismo de seleção: a instrução era o único capaz de excluir os escravos libertos ou os elementos das classes trabalhadoras que lograssem ultrapassar a barreira da renda. A ampliação, dessa forma, beneficiava apenas os setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que tinham na instrução um instrumento de ascensão social (PAIVA, 1973, p. 82-83).

Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, ainda mais que esta era a situação usual de 85,21% da população, de acordo com o censo de 1890 (PAIVA, 1973, p. 85). A instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo,

o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a

medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência (PAIVA, 1973, p. 83).

As inovações republicanas referentes à franquia eleitoral resumiram-se em eliminar a exigência de renda, mantendo a seleção pela instrução. Neste caso,

O espírito das mudanças eleitorais republicanas era o mesmo de 1881, quando foi introduzida a eleição direta. Até esta data, o processo indireto permitia razoável nível de participação no processo eleitoral, em torno de 10% da população total. A eleição direta reduziu este número para menos de 1%. Com a República houve aumento pouco significativo para 2% da população. No caso brasileiro, a exigência de alfabetização, introduzida em 1881, era barreira suficiente para impedir a expansão do eleitorado (CARVALHO, 1987, p. 43).

Para o autor “por trás desta concepção restritiva da participação estava o postulado de uma distinção nítida entre sociedade civil e sociedade política” (CARVALHO, 1987, p. 44), distinção esta incluída na própria Constituição brasileira, entre cidadãos ativos e cidadãos inativos. Os primeiros possuiriam os direitos civis e políticos, seriam os cidadãos plenos. Os últimos possuiriam apenas os direitos civis da cidadania. O direito político, nesta concepção, seria concedido pela sociedade àqueles que ela julga merecedores de le, não sendo, portanto, um direito natural. O voto, antes de ser direito, seria uma função social, um dever. Como função social, seria concedido a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação.

Tanto no Império quanto na República, ficaram excluídos os pobres, os mendigos, as mulheres, os menores de idade, os membros de ordens religiosas, ou seja, parte significativa da população estava fora da sociedade política. Desse modo,

A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito (CARVALHO, 1987, p. 45).

Tratava-se de uma ordem liberal, embora antidemocrática e resistente a esforços no sentido de democratização. Em termos de expansão de direitos civis e políticos, a República pouco fez, embora tenha adotado uma visão integradora, comunitária e orgânica

das relações dos cidadãos com a sociedade política. A idéia de povo, de pátria, propugnada pelos republicanos tinha o mérito de unir a todos evitando, assim, embaraços.

No final do século XIX, com o aparecimento das indústrias, acentuaram-se as diferenças entre os grandes centros e as cidades interioranas e entre as várias regiões do país. A população urbana cresceu sensivelmente, embora tenha se concentrado nas cidades mais importantes como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife, Belém, fato este que não impedia que a poucos quilômetros de distância, o caboclo continuasse vegetando, à margem do progresso.

Ainda que a urbanização tenha tido um caráter limitado, na medida que as grandes cidades não transformaram em focos de modernização as regiões interioranas, isso não impediu que o desenvolvimento urbano do século XIX criasse novas formas de sociabilidade, oferecendo maiores possibilidades de mobilidade social, contribuindo para aumentar o nível de alfabetização de alguns setores da população e para incorporá-los aos benefícios da civilização.

A industrialização e o processo de concentração urbana implicaram a convivência forçada, num mesmo espaço, de novas elites urbanas com populações urbanas resistentes à nova ordem que vinha sendo implantada. Com isso, medidas de tipo educacional passam a se apresentar como recursos disponíveis de adequação dos costumes urbanos às exigências do trabalho industrial e, principalmente, como ação modeladora dos costumes citadinos. Em outras palavras, a educação passa a condensar um sem número de expectativas de controle e organização social, política e econômica.

2.5 – Ideário republicano

Durante quatro séculos de predomínio da economia agro-exportadora, o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, o que consolidou um padrão de ensino humanístico elitista. A partir da emergência do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento da demanda por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente.

Com a implantação do regime republicano e com o avanço significativo das relações capitalistas no país, as preocupações educacionais se intensificaram e, desta vez, produziram eco na sociedade. Antes de tudo, este fato foi resultado da importância que o discurso liberal voltou a assumir, tanto nos movimentos de tendência popular liderados pelas classes médias, como na própria oposição da oligarquia cafeeira que empreendia a mudança do regime em benefício próprio.

A pregação liberal teve como consequência imediata o ressurgimento das propostas de adequação do sistema educacional à nova ordem “democrática” que se implantava e às perspectivas inéditas de progresso que parecia criar. O apelo em favor da educação tornou-se mais forte e, com ele, a mobilização em torno da reforma e da difusão do ensino, ambos condenados a sofrer os efeitos dos avanços e dos recuos da crença no caráter progressista do novo regime (XAVIER, 1990, p. 62).

Se num primeiro momento a instrução não era sentida como fundamental para a sociedade brasileira e foi relegada a um plano secundário pelo poder político, a nova situação que se abria, ou seja o processo de industrialização do país somado aos interesses políticos de uma república proclamada sob os auspícios da ordem e do progresso, induziam à modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado.

Com a República, a educação do povo foi apontada como elemento fundamental na formação para a cidadania, cabendo ao Estado a propagação desse objetivo de tornar a sociedade mais participativa e democrática, bem como criar a unidade nacional, a qual se acreditava inexistente até então. A educação pública assumiria o papel de grande regeneradora nacional, pois o país teria que ser refeito, tanto em idéias e costumes novos, quanto e em espírito novo, o espírito nacional tão enfraquecido entre o povo.

As discussões sobre a educação do povo passaram a ser vinculadas à formação do cidadão, a sua participação democrática, à unidade nacional, à alfabetização de futuros eleitores, à transmissão de conhecimentos gerais para unir os homens, à expansão das virtudes sociais de amor à pátria e ao trabalho.

Esses fatores exigiram um projeto nacional de educação para o Brasil, buscando a formação do cidadão de uma mesma pátria, com a escola sendo vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania, necessário para colocar o país no rumo do progresso e a consolidação da democracia, nos moldes dos países civilizados. A indiferença pelas coisas nacionais não teria sido combatida pela educação pública,

ponderavam os intelectuais. Assim, não haveria como o brasileiro acatar a federação instituída pela revolução de 15 de novembro.

É mister convençam-se todos, no Brasil, de que as questões de educação não são simplesmente pedagógicas, porém nacionais, na mais alta expressão do termo. Interessam ao futuro do país, ao desenvolvimento de suas forças vivas. E a educação ter de ser estudada aqui em todos os seus aspectos: primário, secundário, profissional e superior, porque são todos correspondentes aos diversos estágios mentais das classes que se aprestam para o perfeito funcionamento social. Não se pode deixar de compreender, um povo vale o que vale a sua mentalidade. E essa é mais ou menos brilhante, mais ou menos prática, conforme a cultura difundida. Uma mentalidade exclusivamente de intenções nacionalistas pode fazer um povo de ideais estreitos, jacobino e agressivo, mas exclusivamente universal, despreocupado da sua terra e da sua gente, pode construir um espírito alheio às necessidades e aos problemas nacionais (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 20).

Sob esta perspectiva, os republicanos empenharam-se em discussões, buscando modificações dos padrões de ensino e cultura das instituições escolares, no intuito de responder aos desafios propostos pelas transformações sociais, em outras palavras, era preciso romper com a sociedade tradicional, superá-la, para que o país pudesse caminhar rumo ao almejado progresso.

A escola como garantia de paz e liberdade, de ordem e progresso social, elemento de regeneração da nação estava, portanto, inserida na concepção liberal de educação, que tomou conta do pensamento e da política educacional após a proclamação da República. A educação se apresentou como estratégia de luta, um campo de ação política, a potência criadora do homem moral. Era necessário disseminá-la, pois era peça chave para a aquisição de direitos políticos. O analfabetismo, afirmavam os intelectuais e homens públicos, era a causa primordial de todos os males, a causa da ausência de cultura cívica e política. Pregavam a necessidade de se derramar a instrução primária por todos os recantos do país, buscando a formação de uma grande coletividade política.

Nos anos iniciais da República, um amplo projeto civilizador foi gestado, ressaltando-se a educação popular como uma necessidade política e social.

A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. A educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometéico de civilização da nação brasileira (SOUZA, 1998, p. 27).

A difusão da instrução pública apresentava -se como um elemento dinamizador da evolução da sociedade nos campos econômico, tecnológico, científico, social, moral e político. A educação popular associava -se ao projeto de controle e ordem social, ou seja, “adquire uma finalidade cívica, moral e instrumental [...], é uma escola para a difusão dos valores republicanos e comprometida com a construção e consolidação do novo regime, é a escola da República e para a República” (SOUZA, 1998, p.27).

Entre os anos de 1890 e 1910, aproximadamente, a escolarização foi amplamente discutida num âmbito mais político que pedagógico, com iniciativas em prol da educação popular de grande repercussão política e social para a época. Promoviam -se conferências educacionais, criavam-se escolas populares, cursos noturnos, fundavam -se escolas profissionais. Eram os republicanos, reafirmando a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira.

A mobilização verificada nesse período deu -se, portanto, muito mais devido à instabilidade política da fase de transição que se iniciava e que inaugurava formas mais avançadas de dominação capitalista do que às exigências concretas, econômicas ou sociais de expansão da escola.

Essa mobilização em torno de reivindicações educacionais era oportuna num período em que a crise da atividade agro-exportadora e o ensaio dos primeiros passos rumos a uma rearticulação econômica mais profunda ameaçavam a privatização do poder e, por essa via, a própria concentração de riqueza (XAVIER, 1990, p. 63).

Às classes dominantes cabia a função de canalizar as insatisfações sociais face um estado crônico de carência e exploração, fazendo com que as camadas subalternas, ignorantes das verdadeiras causas da miséria, incorporassem o discurso das camadas médias mais interessadas em participar dos privilégios do que na eliminação dos mesmos e na estrutura que os sustentava. Para a camada dirigente, a expansão das oportunidades educacionais ou a reforma das instituições escolares representava um custo menor que alterar a distribuição de renda ou as relações de poder, além de atender as aspirações das elites intelectuais, mediadoras dos conflitos políticos e ideológicos entre dominantes e dominados.

Esse foi o pensamento que moveu as discussões nas primeiras décadas da República e que se arrefeceu gradualmente, tendo em vista que a República que viera para possibilitar a extensão do direito de intervir nos negócios públicos a todos os cidadãos, por meio do mecanismo representativo, que se propunha a trazer o povo para o palco da atividade

política, passou a sofrer modificações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira nos primeiros trinta anos.

da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da situação histórico-social do período. Daí o desânimo - mas que o desânimo, as decepções e as frustrações - que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República até cerca de 1920 (NAGLE, 2001, p. 135).

Embora marcada por frustrações e decepções, as duas primeiras décadas da República foram férteis em discussões e tentativas, que acabaram por motivar um amplo processo de reorientação dos pensamentos e mesmo das atuações, de forma a se adequarem às condições políticas e sociais então vigentes. Tratou-se do período em que mais se discutiram, se identificaram e se analisaram os grandes problemas nacionais e, nesse contexto, a escolarização transformou-se no único e grave problema da nacionalidade, passando a condensar um sem número de expectativas de controle e organização social, política e econômica, a mais eficaz alavanca da história brasileira.

As propostas passaram a ser articuladas no âmbito de um projeto de construção da nacionalidade sem, no entanto, se desligarem do âmbito político, devido à luta pelo poder com o aumento do número de eleitores. A educação apareceu como instrumento da ordem e do progresso, responsável pela constituição do cidadão ideal que pudesse exercer a cidadania nos moldes republicanos.

O período em questão foi, portanto, caracterizado por uma intensa efervescência ideológica, num momento em que o país passou a viver transformações sociais significativas. Viviam-se o momento da passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, o que de certa forma, rompia com os alicerces da sociedade hierarquizada, que passou a estruturar-se em base de uma sociedade de classes. E, ainda que este fato não tenha tido abrangência nacional, tendo em vista que em algumas regiões pouco ou quase nada mudou, é importante ressaltar que essas transformações introduziram novos padrões de pensamento e novas regras de conduta.

Houve, também, uma retomada intensa e sistemática dos princípios do liberalismo, que se compunham, basicamente, de dois elementos, em torno dos quais girava a luta para alterar o status quo: representação e justiça. Pretendia-se, por meio dessas vias, mudar o sistema de representação vigente e recompor o poder, ou seja, buscava-se

interromper o processo que “cimentava a união entre as camadas superiores e dirigentes” (NAGLE, 2001, p. 131). Nesse contexto de mudanças, as correntes de idéias e os movimentos políticos-sociais se definiram em três níveis: o comprometimento com a conservação das condições existentes; a contraposição ao modo como se configurava a ordem social estabelecida; e o caso mais comum, a contradição, que apresentava, ao mesmo tempo, elementos de preservação e de alteração das condições dominantes.

Esses padrões de pensamento e a atuação das correntes e movimentos foram colocados “frente ao aspecto medular da ‘crise’ do sistema: civilização urbano-industrial versus civilização agrário-comercial” (NAGLE, 2001, p. 132). Ao defenderem a nova civilização urbano-industrial que surgia, as correntes de idéias e os movimentos políticos-sociais, “desempenharam o papel de formuladores, de veículos e de disseminadores de novos padrões culturais” (NAGLE, 2001, p. 132), que se configuraram em valores e regras de conduta que buscavam soerguer as forças nacionais.

Diante deste quadro de transformações, faz-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou no sentido de favorecer ou dificultar a passagem de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, pois, segundo os educadores, o desenvolvimento desta era impedido pela cultura reinante no país. As oligarquias só seriam combatidas pelo esclarecimento que a escolarização proporcionaria, considerando-se que o sistema oligárquico se fundamentava na ignorância popular, acrescentavam eles. As dificuldades econômico-financeiras, por sua vez, advinham da falta de patriotismo e da falta de cultura prática ou formação técnica, o que seria facilmente resolvido pela escolarização, pois esta formaria o espírito nacional, o caráter e o civismo do cidadão brasileiro, além de transformá-lo em força produtiva. Dessa forma, concluíam os educadores, havia que se vencer o analfabetismo, a ignorância reinante, pois ela seria a causa de todas as crises do país, da falta de estabilidade e de solidez.

Vanilda Paiva (1973, p. 22) esclarece que a oportunidade para a reformulação dos sistemas educativos ou o surgimento de movimentos que procuram promover mudanças por meio da educação aparecem em momentos em que se reconhece a necessidade de formação de quadros mais adequados à sociedade em transformação e em momentos que se objetiva a modernização.

Nesses casos, as reformulações do sistema educativo ou a promoção de movimentos de educação visam o aperfeiçoamento do sistema, a consolidação dos aspectos mais fundamentais das estruturas vigentes ou destinam-se a promover mudanças nas estruturas sócio-econômicas, na medida que buscam difundir entre a população novas

atitudes e idéias ou novos pressupostos que contestam aqueles defendidos pela ordem vigente.

No caso do Brasil, ainda no século XIX, difundiram-se entre os intelectuais as idéias relativas à importância da educação do povo como fator capaz de contribuir para o progresso do país. Entretanto, durante aquele século e primeiros momentos do século XX, poucas foram as oportunidades em que seus defensores puderam levar à prática, por meio de uma política da educação promovida pelo Estado, os ideais de difusão da instrução popular. Nesse período, o problema da educação era focado a partir de uma posição realista, ou seja, reconhecia-se a importância da difusão do ensino para a levar o país ao progresso, mas pouco se fazia em termos práticos.

No entanto, em face das transformações sociais e econômicas que estavam ocorrendo no país, em pleno século XX, a educação passou a ser reconhecida tanto como instrumento de mudança social quanto de controle ideológico. Tanto que nesse período, aparece o que Nagle (2001, p. 134) denominou de “inusitado entusiasmo pela escolarização e marcante otimismo pedagógico”.

O primeiro diz respeito à crença de que, multiplicando-se as instituições escolares e disseminando-se a educação escolar seria possível incorporar grandes camadas da população no caminho do progresso. O segundo, por sua vez, refere-se a crença que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicariam o caminho para a formação do novo homem brasileiro.

O “entusiasmo pela educação”, caracterizado por preocupações quantitativas em relação à difusão do ensino “visava à imediata eliminação do analfabetismo por meio da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos, de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado (PAIVA, 1973, p. 27). Nesse caso, seu aparecimento estaria mais ligado ao problema da ampliação das bases eleitorais, por meio do aumento do número de votantes proporcionado pela multiplicação das oportunidades de instrução elementar para o povo.

Sua característica mais importante, no entanto, foi a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas do país, tendo em vista que o “entusiasmo” pela educação surgiu num momento em que o industrialismo firmava-se no país e, portanto, vivia-se uma hora decisiva, que exigia novos padrões de relações e de convivências humanas. Desse pensamento decorria a crença “na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE,

2001, p. 134). Se a educação do povo era o único problema nacional, bastava resolvê-lo que os demais problemas também seriam solucionados.

Sob esta perspectiva, os problemas do país estavam pois, associados à ignorância da população. O analfabeto era o elemento incapaz, o responsável pelo escasso progresso do país e pela impossibilidade do Brasil participar do conjunto das “nações civilizadas”. Assim,

A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, se tinha a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpria também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes (PAIVA, 1973, p. 28).

O movimento denominado por Jorge Nagle (2001) como “otimismo pedagógico” iniciou-se com o surgimento dos primeiros profissionais da educação preocupados com a qualidade do ensino e que se opunham à difusão quantitativa imediata da instrução de baixa qualidade. Esses profissionais surgiram na década de 20 do século XX, saídos do jornalismo, como Fernando de Azevedo, ou do ensino normal, como Lourenço Filho, iniciando o movimento reformador dos sistemas de ensino existentes.

Como característica do “otimismo pedagógico” podemos citar a preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. A ênfase, neste caso, foi dada aos problemas da administração do ensino, à preparação de professores, à reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. A expansão da oferta da educação a toda população não aparecia como o problema principal a ser resolvido, mas sim o preparo adequado do número de pessoas a que o sistema pudesse atender, dentro de padrões considerados aceitáveis para as tarefas sociais.

Os representantes do “otimismo pedagógico”, ao contrário daqueles do “entusiasmo pela educação”, não estavam preocupados com as conseqüências políticas da preparação de um maior número de votantes. Na verdade, tratava-se de técnicos que defendiam o seu campo de trabalho da intervenção de políticos, isolando-se no tratamento de problemas relativos ao aspecto pedagógico do ensino.

De qualquer forma, a partir das discussões travadas em torno da necessidade de mudanças, tanto o primeiro quanto o segundo movimento se apresentaram como o mais manifesto resultado das transformações sociais que ocorriam, principalmente a partir de 1920. Tanto um quanto outro eram movidos pela crença de que a reforma do ensino e do

aperfeiçoamento da instrução, surgiria uma nova mentalidade, integrada às exigências do tempo.

Diante deste fato, pode-se afirmar que a mobilização educativa brasileira referente à ampliação das oportunidades educacionais pela difusão da escola elementar vinculavam-se às diversas possibilidades de utilização da educação como instrumento capaz de influir na vida política e econômica do país.

Na última década da Primeira República, esse pensamento assumiu contornos mais nítidos, pois, nesse período, intensificou-se a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares e, ainda, buscou-se criar condições apropriadas para sua aplicação e realização.

De fato, o decênio anterior legou à década de 20, a bandeira de luta contra o analfabetismo. De acordo com dados do recenseamento de 1920, pesava sobre o país uma quota de 75,5% de analfabetos, o que transformava o analfabetismo na grande vergonha do século.

No quadro abaixo, podemos observar que a situação da escolarização no país era, de fato, deficitária. Apenas a população do Distrito Federal, por se tratar da população mais urbanizada, era razoavelmente mais alfabetizada. Nas demais regiões do país, observa-se que a população letrada correspondia, em alguns casos, a pouco mais de 20%. Em alguns Estados como Paraíba, Alagoas, Goiás, Maranhão, Piauí, esse número não chegava a 15%, confirmando a miserável situação do ensino no Brasil. Com isso, a difusão da instrução passou a representar a mais importante obra nacional a ser empreendida, posto que se tratava do grande problema nacional.

Para os republicanos, portanto, a escolarização era o problema vital a ser resolvido num momento em que se buscava integrar o país às exigências do tempo. À instrução caberia formar o povo cívica e moralmente. Nesta perspectiva, o ensino ou a escolarização passaram a ser pensados em função do seu caráter regenerador e as propostas passaram a se articular em torno de uma educação integral, que compreendia a educação física, intelectual e moral, na busca pela homogeneização cultural e civilização das massas.

QUADRO I

(i) ÍNDICE DE ESCOLARIDADE DO CENSO DE 1920

| ESTADOS | Artigo II. LAÇÃO | POPU | Seção 2.01 ANALFA BETOS | % |
|------------------------|---------------------|------|-------------------------------|-------------|
| Alagoas | 978.748 | | 834.213 | 85,2 |
| Amazonas | 363.166 | | 266.552 | 73,2 |
| Bahia | 3.334.465 | | 2.720.990 | 83,7 |
| Ceará | 537.135 | | 1.073.262 | 81,3 |
| Distrito Federal | 1.157.873 | | 447.621 | 38,6 |
| Espírito Santo | 457.328 | | 349.400 | 76,4 |
| Goiaz | 511.919 | | 433.339 | 84,6 |
| Maranhão | 874.337 | | 735.906 | 84,1 |
| Mato Grosso | 246.612 | | 174.819 | 70,8 |
| Minas Gerais | 5.888.174 | | 4.671.533 | 79,3 |
| Pará | 983.507 | | 695.806 | 71,9 |
| Paraíba | 961.106 | | 834.155 | 86,7 |
| Paraná | 685.711 | | 492.512 | 71,9 |
| Pernambuco | 2.154.835 | | 1.770.302 | 82,1 |
| Piauí | 609.003 | | 536.061 | 86 |
| Rio de Janeiro | 1.559.371 | | 1.173.975 | 75,2 |
| Rio Grande do Norte | 537.135 | | 440.720 | 82 |
| Rio Grande do Sul | 2.182.713 | | 1.334.771 | 61,1 |
| Santa Catarina | 668.743 | | 471.342 | 70,4 |
| São Paulo | 4.592.188 | | 3.222.609 | 70,1 |
| Sergipe | 477.064 | | 397.429 | 83,2 |
| (a) Território do Acre | 92.379 | | 64.881 | 70,2 |
| (i) BRASIL | 30.635.605 | | 23.142.248 | 75,5 |

Fonte: Carlos Henrique de Carvalho, República e Imprensa: as influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães, Quadro I, p. 40.

Nas práticas discursivas das organizações cívico-nacionalistas da Primeira República encontramos falas que concebiam o movimento educacional como instrumento de controle da população. As atividades da Liga de Defesa Nacional, da Liga Nacionalista de São Paulo e da Associação Brasileira de Educação foram orientadas por um discurso em prol da escolarização, cuja essência estava na defesa da educação como instrumento de conformação dos indivíduos a uma sociedade almejada, que transformaria o país numa nação à altura das mais progressistas do século.

A Liga de Defesa Nacional, fundada em 7 de setembro de 1916, por iniciativa de Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, tinha por objetivo congrega os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes, ou seja, manter a idéia de coesão e integridade nacional, difundir a instrução militar nas instituições, desenvolver o civismo, combater o analfabetismo, entre outros.

A proposta da Liga Nacionalista de São Paulo, fundada em 1917, era lutar pela federação e unidade nacional, pela defesa nacional, pela efetividade do voto, pelo desenvolvimento da educação cívica, da educação primária, secundária e profissional.

Embora esses movimentos discutissem e privilegiassem o ensino cívico ou a formação patriótica como fundamento da construção de uma verdadeira nacionalidade, vamos ressaltar o papel da Associação Brasileira de Educação - ABE - para que se evidencie a dimensão do projeto político-cultural que representou o entusiasmo pela educação nos anos 20.

Fundada em 1924 por Heitor Lira, a ABE tinha vários integrantes, tais como: Mário Paulo de Brito, Delgado de Carvalho, Mello Leitão, F. Labouriau, entre outros. Seu papel era realizar conferências nacionais e semanas de educação, abordando o movimento educacional como movimento cívico. Segundo Nagle, a ABE representou “a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização em âmbito nacional” (NAGLE, 2001, p. 163), na medida em que reunia educadores, políticos, intelectuais e jornalistas que, com a promoção de cursos, palestras, reuniões e conferências, ajudavam a alastrar e sistematizar as discussões em torno dos problemas educacionais.

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) afirma que, estatutariamente, os objetivos da Associação eram pedagógicos, pois referiam-se à promoção no Brasil da difusão e aperfeiçoamento da educação, além de cooperar com todas as iniciativas que visassem esse objetivo. No entanto, os propósitos educacionais estavam vinculados a um programa de reordenação político-jurídica do país, ou seja, objetivava-se melhorar as condições de vida das classes populares por meio da educação, mas buscava-se também reformar o regime eleitoral no sentido de tornar o voto obrigatório, secreto e consciente.

Com um discurso caracterizado principalmente por signos emotivos de apelo ao ouvinte e metáforas de perigos que ameaçavam o presente e o futuro, a ABE operava como uma máquina persuasiva, na medida que seus discursos pautavam-se na condenação do presente e na alusão de um futuro dependente de uma política e educacional que transformasse o país. Expressava temores, esperanças, impressões e intenções, inserindo a educação na

oposição entre o presente condenado e o futuro desejado, pois caberia a ela viabilizar a passagem do pesadelo para o sonho.

Afirmar a importância da educação era, muitas vezes, espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, tornariam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico (CARVALHO, 1998, p. 141).

Transformar o Jeca Tatu – expressão utilizada por Monteiro Lobato para descrever o cidadão inútil, incapaz de concorrer para o aumento da riqueza do país – em trabalhador produtivo, alterando-se, dessa forma, o meio ambiente, eis a tarefa da educação, que teria como condutora das ações, as elites esclarecidas, idealistas e devotadas às causas nacionais e consideradas pelos intelectuais como “um cérebro diretor” da transformação do país. Como centro coordenador, as elites impulsionariam e direcionariam a transformação da nação, salvando-a do processo de degenerescência. Em outras palavras, o entusiasmo pela educação demonstrado pela ABE projetava uma utopia: pela ação “demiúrgica” de uma elite esclarecida, nasceria um país cuja população saneada, educada e trabalhadora povoaria as cidades e os campos também saneados, moralizados e produtivos. No entanto, essas intenções evidenciavam-se como

dispositivo de sustentação de modelos políticos excludentes nos quais o brasileiro é representado como cidadão apenas virtual, na dependência de sua conformação aos ditames da Ordem e do Progresso tais como eram fixados pelas ‘elites’ que se auto-investiam de autoridade para promovê-los (CARVALHO, 1998, p. 147).

O povo era, portanto, colocado no papel de coadjuvante do processo, visto que aos olhos da elite o mesmo não tinha ainda a consciência de si mesmo, de suas realizações e de suas possibilidades.

Utilizando um discurso de apelo emotivo e metafórico, a ABE buscava induzir a imaginação do ouvinte a visualizar os malefícios da precária situação educacional do país. Desse modo, concebia-se a “nação” como organismo, caracterizava-se a ignorância como “calamidade pública”, comparava-se a falta de educação ao “câncer que corrói a célula”.

O uso da metáfora sanitária como recurso de sensibilização, a despeito da gravidade da questão sanitária no país, reforçava ainda mais o poder de persuasão da propaganda educacional. Esperava-se “sanear a sociedade, extirpando os elementos

considerados perturbadores de seu bom funcionamento”, discurso este que não passava da conversão de questões sociais e políticas em questões de higiene.

Para os intelectuais da ABE, era necessário sanear o corpo e o espírito da população para que esta pudesse distinguir os bons e os maus, os capazes e os incapazes e, com isso, poder escolher melhor seus dirigentes para que houvesse a garantia da boa gestão dos negócios públicos.

A educação preconizada pela Associação Brasileira de Educação, portanto, não privilegiava a satisfação de uma demanda da sociedade, mas sim, a efetivação de um particular projeto de sociedade, que correspondia à mudança que se ia ocorrendo no seu interior devido à industrialização crescente.

Os projetos da ABE procuravam responder aos problemas políticos e sociais que a presença da fábrica gerava, fator este que diferenciava as propostas “modernizadoras” da Associação de outras mais “tradicionalistas”. As duas vertentes embasavam -se em propostas de controle social, no entanto, as propostas “modernas” da ABE programavam esse controle incorporando novos métodos, técnicas e modelos educacionais, que tomavam a fábrica como modelo da escola e da sociedade, ou seja, seus mecanismos de controle social pautavam -se em moldes mais adequados às exigências de uma sociedade nova, calcada nos princípios do industrialismo.

Com isso, o trabalho desenvolvido pela ABE opunha -se aos projetos de difusão de um tipo de escola que se limitasse apenas a instruir, enfatizando, por sua vez, a “qualidade” da educação ministrada. Segundo seus integrantes, não se tratava de propor a difusão do ensino, acabando apenas com o analfabetismo, mesmo porque o analfabeto não passava de um trabalhador pacífico e conformado ao progresso nacional, não fazendo revoltas, não perturbando e nem anarquizando o meio. Era preciso ir além do ensinar a ler, a escrever e a contar aos adultos iletrados, era necessário educar -lhes os filhos, fazendo-os freqüentar uma escola moderna que os instrísse, moralizasse e civilizasse.

Como assinala Carvalho (1998), a convicção a respeito da importância da educação, para a ABE, assentava-se em três pilares: saúde, moral e trabalho, o que distanciava o compromisso da Associação das campanhas de alfabetização que vinham sendo promovidas.

Para os intelectuais da ABE, tratava-se de utopia esperar que a alfabetização apenas viesse a transformar as atuais condições do país. Eles estavam convictos de que o levantamento do nível popular deveria pautar -se na cultura das qualidades do caráter, na melhoria das condições de saúde da população e na racional organização do trabalho. Com

essas medidas, esperava-se que a população aprendesse a viver mais racionalmente, ajudando a sanear o meio e conhecendo os recursos de higiene individual e coletiva, além de executar um trabalho mais eficiente.

A ação formadora da escola, acalentada no círculo da ABE referia-se, portanto, à educação do sentimento, dos gestos, do corpo e da mente, no intuito de transformar cada indivíduo em fator social útil, com formação cívica, apresentando-se como garantia da disciplina consciente e voluntária e da ordem, sem a necessidade do emprego da força ou de medidas que restringissem a liberdade.

Na defesa da importância da educação, o tema “organização racional do trabalho” era freqüentemente utilizado, tendo em vista que o termo “organização” englobava, em linhas gerais, “medidas destinadas a atenuar conflitos de classe e a aumentar a produtividade do trabalhador lidando com questões de saúde e de moral, com o objetivo de adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial, na ordem capitalista”(CARVALHO, 1998, p. 152).

Referindo-se à escola:

medidas de racionalização do trabalho escolar sob o modelo da fábrica, tais como : tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares, etc. Designa também o funcionamento da escola na hierarquização dos papéis sociais, formando ‘elites’ condutoras e ‘povo’ produtivo. (CARVALHO, 1998, p. 151)

De fato, buscava-se realizar no meio escolar, as máximas organizadoras do trabalho industrial, ou seja, conseguir melhores resultados com menos esforços. Valorizava-se, portanto, a organização de classes homogêneas, testes, atendimento aos interesses e habilidades individuais dos alunos, buscando guiar a liberdade do educando para a obtenção máxima de “frutos”, com um mínimo de tempo e esforço.

Esperava-se que a escola organizasse a atividade do aluno em moldes fabris, por meio da rotina escolar, com dispositivos de moralização dos costumes em festas, comemorações cívicas e preleções, buscando-se operacionalizar, por meio da educação, a “organização racional do trabalho”.

Para a Associação Brasileira de Educação, a industrialização e, com ela, o processo de concentração urbana que implicava a convivência forçada, tanto na cidade quanto no tempo da produção, definiam o teor do controle social esperado na escola. As medidas

educacionais se apresentavam como recursos disponíveis para a moralização dos costumes e a disciplina do corpo e do espírito.

Com isso, o sentido modernizador das propostas dos “renovadores”, sediados na ABE, manteve relação com a exigência de uma sociedade nova, de forma industrial, com médicos, higienistas, educadores, captando, cada um a seu modo, na presença do operariado na cidade, os sinais de periculosidade que a fábrica produzia.

A remodelação da escola se traduzia num projeto de moralização do espaço urbano, de modo a impor uma convivência harmoniosa das classes sociais, buscando construir uma hegemonia cultural. Essa hegemonia, por sua vez, se apresentava como mecanismo de coersão, possibilitando a atuação direta sobre a organização da vida e do trabalho.

Embora tenha sido um movimento com ênfase na política nacional de educação do povo, o projeto social dos reformadores, sediados na ABE, utilizou a educação como recurso de moldagem, sendo responsável pela “elaboração e disseminação da ideologia autoritária dos anos 20” (CARVALHO, 1998, p. 44), pois o povo brasileiro foi representado como carente, passivo e amorfo, dependente de uma elite agenciada pelo Estado para promover as transformações, sendo a escola o lugar propício para esse fim.

2.6 – Considerações parciais

Como pôde-se observar, as preocupações em torno da educação do povo na chamada Primeira República, vincularam-se à consolidação do regime republicano e à nova organização do trabalho. Se, de um lado, o período foi marcado pelo delineamento e afirmação de idéias pedagógicas que acabaram por orientar a busca de soluções para os problemas educacionais, tais como o aumento do número de escolas, a melhoria qualitativa da instrução oferecida, a profissionalização dos educadores, etc, por outro lado, vislumbrou-se a escolarização como fundamental para criar uma alma nacional, em torno da qual cada indivíduo fosse mobilizado a trabalhar mais em nome do progresso da nação, alcançando -se, desse modo, o grau de modernização alcançado pelos países centrais.

A educação transformou-se, então, em objetivo nacional, sendo reconhecida pelo Estado como uma necessidade pública, pois a nação deveria prosperar. Para isso, necessitava-se estabelecer um sistema educacional completo e ainda arrematar o povo para esta educação. Na verdade, tratava-se de moldar uma nação, demarcar os parâmetros

que deveriam nortear o comportamento dos cidadãos e dos grupos sociais, cuidando, no entanto, para que não se alterasse profundamente a ordem vigente ou os privilégios conquistados no passado.

Considerando-se estes fatores, o pensamento republicano caminhava pela trilha da educação, mas não porque reconhecesse nela um direito inalienável do cidadão, mas sim porque ela poderia ser utilizada como um instrumento para a produção de uma determinada ordem e para a disseminação de um conjunto de valores. Em outras palavras, a instrução teria como fim não a satisfação individual, mas sim o atendimento ao interesse maior da nação, que se traduzia na consolidação do regime republicano, que tinha como base os princípios da ordem e do progresso.

No próximo capítulo, abordaremos essas tendências e propostas em Minas Gerais que, por concentrar políticos, lideranças republicanas e oligárquicas, também empenhou esforços no sentido de organizar a instrução pública nos moldes republicanos. Também neste Estado, políticos e intelectuais passaram a discursar a favor do ensino público como forma de conduzir o país rumo ao progresso e ao processo civilizatório.

Nesta perspectiva, estabeleceremos discussões em torno do projeto republicano mineiro em prol da educação, destacando a implantação dos grupos escolares no Estado, considerados uma tentativa de estabelecer a modernização da escola pública. Patos de Minas e o Grupo Escolar Marcolino de Barros aparecerão neste contexto, na medida em que inserem-se nas discussões e propostas que ocorriam no Estado e no país.

CAPÍTULO 3

INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM MINAS GERAIS – O GRUPO ESCOLAR MARCOLINO DE BARROS DE PATOS DE MINAS (1913 -1928)

3. Considerações iniciais

O capítulo que ora apresentamos estabelece uma discussão teórica em torno do projeto mineiro de educação pública primária, destacando a Reforma João Pinheiro (1906), que estabeleceu os parâmetros para esse nível de ensino. Com o objetivo de aprofundar a discussão em torno da instrução pública em Minas Gerais, e estruturamos o capítulo da seguinte maneira: no primeiro item, tratamos da criação dos grupos escolares no contexto republicano, posto que estes estabelecimentos apresentaram -se como uma resposta cabível à reestruturação da educação escolar, num momento em que a educação aparecia como eixo articulador dos princípios que deveriam orientar e organizar a sociedade brasileira, além de ser vislumbrada como ponto de sustentação do novo regime.

No segundo item, demonstramos que as lideranças mineiras, desempenhando o papel relevante no cenário político da Primeira República, também efetuaram esforços no sentido de estruturar a escolarização pública primária, vislumbrando nos grupos escolares a forma de superar a precariedade da rede de ensino do estado. Destacamos a relevância da Reforma João Pinheiro, empreendida em 1906, que introduziu este tipo de estabelecimento, salientando pontos relacionados ao ensino primário, na medida que este foi reestruturado em busca da superação das precárias condições da instrução pública mineira.

Já no terceiro, destacamos a Reforma Francisco Campos, empreendida nos anos 1927-28, salientando sua importância no âmbito estadual, posto que viria reformular o ensino primário mineiro, em vista das novas circunstâncias sociais da década de 1920 – desenvolvimento da industrialização e o aumento da complexidade das atividades econômico - financeiras e comerciais – e estabelecer um novo ciclo, marcado pela alteração profunda no ideário sobre a escolarização.

O quarto item dedica-se a abordagem do contexto sócio-político de Patos de Minas, nas décadas iniciais da Primeira República, quando a elite política local empreendia esforços no sentido de dotar a cidade de melhorias para inseri-la no contexto de modernidade e progresso propugnado pelos republicanos. Entre as melhorias destacava-se a criação, no município, de um grupo escolar, posto que o mesmo representaria a consolidação do ideário republicano na cidade, bem como sua inserção nas vias do desenvolvimento. Neste item, portanto, destacamos as discussões ocorridas em prol da instrução pública primária em Patos de Minas, que se consubstanciou na inauguração do Grupo Escolar, em junho de 1917.

Uma vez instalado o Grupo Escolar, buscamos demonstrar como o mesmo foi se definindo no contexto urbano e social do município. Para tanto, no quinto item, tratamos do edifício do grupo escolar, posto que o mesmo se apresentou como a concretização material do discurso político patense em prol da escolarização; do programa e do método utilizados pelo corpo docente, bem como das medidas defendidas pelos inspetores para a forma(ta)ção e controle do corpo, e da frequência escolar, na medida que estes fatores refletiam o ideal de cidadão que se buscava formar.

3.1 – Os grupos escolares e o ideário republicano

Desde meados do século XIX, verificou-se, nos países avançados, a universalização da escola pública como prioridade política ligada ao desenvolvimento industrial. Nas décadas finais do referido século, a escolarização primária já era um fenômeno consolidado em grande parte dos países europeus e nos Estados Unidos. Nesses locais, a educação escolar, principalmente a primária, recebeu uma série de inovações sócio-educacionais para adequar-se aos novos tempos: o ensino individual foi substituído pelo ensino simultâneo; o método tradicional cedeu espaço ao método intuitivo e a sala de aula unitária passou a ser substituída pela escola graduada com várias classes e seus respectivos professores.

De fato, “o século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente e durável mais adequada à universalização do ensino primário (SOUZA, 1998, p. 32). No processo de transformação, buscava-se um sistema mais ordenado, estandarizado e de caráter estatal que substituísse o conjunto de escolas sem uniformidade, ou seja, buscava-se uma escola de educação integral com um

programa enriquecido e enciclopédico, uma escola de acesso obrigatório, generalizado e universalizado, oposta àquela de ler-escrever-contar e de acesso restrito.

Criados para atender as necessidades educacionais dos grandes centros urbanos na Europa e nos Estados Unidos, os grupos escolares representaram uma das importantes inovações do ensino, posto que “tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho” (SOUZA, 1998, p. 16). Do ponto de vista pedagógico, tratou-se de classificar os alunos, estabelecer um plano de estudos e determinar a jornada escolar, o que resultaria em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. De acordo com Souza (1998, p. 33), a classificação igualitária dos alunos se constituiu numa das maiores revoluções na organização do ensino primário, se transformando na essência da escola graduada.

Foi na esteira dessas metamorfoses organizacionais e pedagógicas que as propostas republicanas no Brasil, concernentes à educação, levavam em conta o contexto europeu do século XIX e, desse modo, os grupos escolares foram o resultado das concepções educacionais “modernas” presentes na Europa e nos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX. Ao mostrar-se compatível com o preceito da universalização do ensino primário, o grupo escolar tornou-se a modalidade educacional por excelência, implantada no mundo ocidental e alicerçada em preceitos de pedagogias modernas.

Como já salientado no decorrer do presente trabalho, nas últimas décadas do Império, a educação, no Brasil, foi objeto de discussões e reformas. Proclamada a República, intelectuais e homens públicos se viram às voltas com a tarefa de configurar a escola pública, no sentido quantitativo e qualitativo. De uma maneira geral, a intenção dos republicanos era clara: estabelecer um marco distintivo entre a escolarização primária antes oferecida e depois do regime republicano.

Na verdade, cabia aos republicanos, como opositores da política imperial, realizações efetivas em resposta aos reclamos que apontavam na direção da superação dos problemas educacionais até então vivenciados: o alto índice de analfabetismo, a baixa frequência escolar, a falta de instalações adequadas à escolarização, a formação de professores, a falta de financiamento para a educação, entre outros.

Por outro lado, havia a necessidade premente de colocar o Brasil em compasso com os avanços realizados em outros países no campo da educação escolar e, conseqüentemente, elevar o país ao nível das grandes nações.

A idéia de modernização pedagógica defendida e proclamada pelos reformadores assentava-se na acepção de modernidade vislumbrada como eclosão do “novo” que promoveria o rompimento com os resquícios da tradição colonial, instituindo um sentido de mudança entendida como transformação e progresso (CAMARA e BARROS, 2006, p. 280).

De fato, o que os republicanos buscavam era a legitimação das idéias de modernização da escola republicana, por meio de medidas e ações por parte do Estado. Com isso, esperavam estabelecer a tônica do “novo” em oposição ao “velho” como fronteira da ruptura que insistiam em afirmar.

O crescente movimento em defesa da instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que se viu sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não podia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma (FARIA FILHO, 2000, p. 30).

A educação aparecia como o eixo articulador dos princípios que deveriam orientar e organizar a sociedade brasileira, sendo vislumbrada como ponto de sustentação do novo regime. À educação caberia aprimorar a raça e engrandecer a nação, assumindo, portanto, papel preponderante no processo de “redenção nacional”.

Tanto a consolidação do regime republicano quanto a regeneração da nação se dariam por meio da educação popular: essa era a esperança dos republicanos, para quem a escola primária deveria assumir o papel de principal divulgadora dos valores republicanos.

Mas, para se alcançar tais objetivos, era necessário desenvolver iniciativas que possibilitassem a organização do ensino a ser oferecido com base na intervenção do Estado, que seria o agente condutor de uma proposta capaz de levar a escolarização elementar às massas que até então estavam excluídas da escola. Era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica, enfim, uma escola moderna, capaz de substituir a precária e arcaica escola de primeiras letras do Império.

Para o novo tempo que se descortinava, a educação escolar primária deveria contemplar um programa de disciplinas ampliadas e diversificadas, em oposição ao ensino

que até então privilegiava as habilidades de ler, escrever, contar e rezar, desenvolvidas nas escolas existentes.

As expectativas republicanas eram de que as reivindicações em torno da escola fossem ouvidas, fazendo com se concretizassem respostas efetivas aos apelos críticos que soavam já há algum tempo. Esperava-se que da iniciativa de uma educação escolar pública, laica e renovada para todas as crianças em idade escolar é que se modelaria o cidadão consciente do amanhã.

Desse modo, na Primeira República, as iniciativas das políticas públicas do Estado, voltadas para a escolarização do povo, foram orientadas a partir da necessidade de reinventar a escola como local para o soerguimento de um projeto nacional integrador do povo aos desígnios da nação moderna, posto que, neste momento, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como força propulsora do progresso da sociedade brasileira.

Considerando-se os aspectos abordados acima, a criação de um novo modelo de escola primária deveria levar em conta a possibilidade de realizar sua ampliação e seu atendimento, espalhando para a sociedade o ideal de salvaguardar os interesses da pátria pela reafirmação dos valores identificados com a escola, pois no alicerce da nova ordem política e social inaugurada com a proclamação da República, a escola primária pública configurava-se como o instrumento legítimo para realizar tal projeto. Reorganizada e bem direcionada do ponto de vista ideológico e, ainda, subsidiada por uma pedagogia moderna, geraria a consciência social do indivíduo republicano do século XX⁷.

De acordo com Rosa Fátima de Souza (1998), os grupos escolares surgiram, inicialmente, em São Paulo, no início da década de 1890. Por meio de um dispositivo legal – Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893 – estabeleceu-se que, havendo mais de uma escola no raio

⁷É necessário ressaltar, no entanto, que se a crença nos poderes da escolarização se difundiram amplamente no período em questão, as manifestações concretas dessa crença não ocorreram de modo idêntico na sociedade brasileira como um todo. Jorge Nagle (2001, p. 166) aponta, basicamente, dois fatores que concorreram para isso: as desigualdades regionais, visto que em determinadas regiões, principalmente nas que representavam a parte mais evoluída do país, as oportunidades de realização foram maiores; e a existência de imperativos constitucionais que, “padronizados em sua interpretação, definiam as competências da União e dos Estados de maneira não-corrente”, ou seja, as normas constitucionais existentes impediam que as ações em prol da escolarização fossem mais amplas. A forte descentralização, no campo educacional, oriunda do Ato Adicional de 1834, impediu uma ação consistente por parte do Estado Republicano. Como não houve centralização política ou econômica, o novo regime “apegou-se à centralização ‘cultural’, mantendo a escola secundária e superior dentro de sua exclusiva esfera jurisdicional” (NAGLE, 2001, p. 168), deixando, desse modo, a escola pública primária relegada a segundo plano. O autor afirma que a inexistência de um órgão central e especializado da administração pública, capaz de integrar os esforços na área da escolarização, concorreu para que o clima cultural que se desenvolveu a partir do “entusiasmo educacional e otimismo pedagógico”, que marcaram o período, não penetrassem no plano das realizações do poder central (NAGLE, 2001, p. 243).

de obrigatoriedade escolar, o governo autorizaria o funcionamento de todas elas num único prédio. Essas escolas teriam a designação de “Grupo Escolar”, podendo receber denominações especiais em homenagem aos cidadãos que concorressem com donativos para a reunião de escolas.

Assim, eram escolas modelares, onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico, utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos da época.

Em poucos anos, “o processo de construção do grupo escolar como uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se” (SOUZA, 1998, p. 49), posto que se tratava de uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade.

Se por um lado a adoção dos grupos escolares possibilitou uma organização administrativo-pedagógica, por outro, viabilizou o surgimento da escola com o espaço fixo do ensino, pois para seu funcionamento havia a exigência do edifício -escola. Nesse caso,

a especialização dos espaços ocorreu de acordo com as finalidades do ensino, com as necessidades da completa separação entre os sexos e com as exigências da pedagogia moderna: classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio, auditórios (SOUZA, 1998, p. 16).

Um ponto importante a ser ressaltado é que a escola primária, consubstanciada nos grupos escolares,

não chegou a ser rigorosamente discutida por educadores, intelectuais e políticos, que se mobilizaram em torno das questões relacionadas à educação popular nas décadas finais do Império: renovação do ensino, formação de professores, papel do Estado na difusão do ensino primário, obrigatoriedade escolar, financiamento da instrução pública, entre outras (SOUZA, 1998, p. 39).

Souza (1998) esclarece que este tipo de escola não era desconhecido pelos intelectuais brasileiros, que estavam atentos às mais modernas concepções educacionais que prevaleciam no exterior. Para ela, a explicação para o fato de os grupos escolares não terem sido discutidos inicialmente como uma “forma escolar” estaria no fato de terem sido considerados “como uma inovação imprópria para as condições sociais e econômicas do país” (SOUZA, 1998, p. 39).

São Paulo teria sido o pioneiro justamente pelo fato de congregar desenvolvimento econômico e urbanização crescente, devido à força da cultura cafeeira. Os reformadores da instrução pública teriam vislumbrado as escolas graduadas “como um melhoramento e como um fator de modernização educacional e cultural” (SOUZA, 1998, p. 39).

Se as vantagens pedagógicas mostravam-se evidentes, havia ainda a vantagem econômica, pois o agrupamento de centenas de crianças num mesmo edifício-escola apresentava-se como medida de racionalização de custos e também de controle. Por outro lado, tratava-se de uma modalidade escolar apropriada para os centros populosos, por facilitar o estabelecimento da escolarização em massa. Desse modo, seria possível articular o ideal de renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular, pois

Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiram a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano. Criar um grupo escolar tinha um significado simbólico muito maior que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições das escolas públicas do passado imperial com o qual o novo regime queria romper (SOUZA, 1998, p. 91).

O grupo escolar, pela sua arquitetura, organização e finalidades, constituía-se num aliado de peso a favor da consagração do ideário republicano, consubstanciado na crença no progresso, na ciência e na civilização. Para tanto, intelectuais e políticos optaram por privilegiar esses “templos de civilização”, certos de que eles se constituíam no caminho mais curto para o alcance dos propósitos republicanos.

Portanto, pode-se afirmar que a política educacional pública, no período da Primeira República, foi expressa por meio dos grupos escolares, já que apresentava uma forma de organização escolar mais complexa, capaz de atender as necessidades impostas pelas mudanças que estavam se processando na sociedade brasileira, ou seja, a instauração dos grupos escolares teve uma ligação direta com o movimento histórico-educacional brasileiro a favor da escola pública.

José Carlos de Souza Araújo (2006, p. 238) corrobora com essa assertiva, ao afirmar que

[...] os grupos escolares se instauraram focados em “determinações estruturais” em vista da regulação do processo social. Em vista das limitadas realizações no campo escolar, durante o período imperial, os ideais e a propaganda republicana se punham como organizadores daquele, porém, cabia a estes explicitar princípios, diretrizes, metas, bem como operacionalizar decisões efetivas quanto à implementação de uma política educacional que respondesse aos anseios republicanos.

Este autor defende, ainda, que os grupos escolares como política republicana “eram resultado de intervenções que, indo além das inovações, se propunham a direcionar a correção de problemas sociais e educativos percebidos” (ARAÚJO, 2006, p. 239). Em outras palavras, a educação que se esperava implementar com os grupos escolares pautava-se na tentativa de criar uma nova forma escolar, onde a especificidade da escola e do seu papel junto a outras instituições existentes fosse reconhecida e, ainda, buscava-se determinar o lugar que o saber escolarizado passava a assumir na organização das relações sociais e mesmo na dinâmica de ordenação do tempo e do espaço escolar em fins do século XIX e início do século XX.

3.2 – Os grupos escolares em Minas Gerais

No decorrer do presente trabalho, salientamos o movimento de promoção das idéias liberais no país voltadas e desejosas de uma ampla reforma social, ancorada nos preceitos de desenvolvimento, ordem, progresso e liberdade. Destacamos como homens públicos e intelectuais passaram a discursar a favor do avanço da escolarização, defendendo -a como instrumento capaz de conduzir o país rumo ao aperfeiçoamento e ao processo civilizatório.

Vimos que a instrução generalizada, como fator de progresso, era sistematicamente defendida e, por conseguinte, predominava a convicção de que a ampliação da oferta de instrução pública propiciaria a ordem e o progresso que, para muitos, era questão de sobrevivência nacional.

Nesse cenário, Minas Gerais abraçou, de forma efetiva, o movimento republicano, posto que abrigava políticos, lideranças republicanas e oligárquicas e, no intuito de promover os ideais republicanos, efetuou esforços no sentido de estruturar a escolarização pública.

Assim, no início da República, nesse Estado, foram dispensados à educação e, principalmente à instrução primária, o mesmo tratamento que em outras regiões brasileiras, ou seja, a escolarização foi considerada como arma poderosa no combate às supostas conseqüências maléficas deixadas pelo Império e pelo trabalho escravo: a apatia do povo frente à vida pública e a aversão ao trabalho manual.

No decorrer do século XIX, havia uma multiplicidade de modelos de escolarização: escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos governamentais e que funcionavam em espaços improvisados; escolas particulares ou domésticas funcionando em espaços cedidos ou organizados pelos pais das crianças, sendo o professor pago pelo chefe da família ou fazendeiro; e, ainda, colégios masculinos e femininos. Com exceção dos colégios, as escolas utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou mesmo dos professores. Estas escolas eram freqüentadas quase que exclusivamente por crianças e jovens abastados e, geralmente, proibiam-se a entrada de crianças negras, ainda que livres.

Faria Filho (2000, p. 27) ressalta que, na primeira década do século XX, a baixa cobertura do sistema de instrução pública não aparecia como um dado preocupante para o governo. Já a baixa qualidade da escola existente, revelada pelos diagnósticos produzidos por inspetores, incomodava as autoridades de ensino.

Esses diagnósticos davam conta de que o sistema de instrução estava desorganizado e que o professorado era considerado incompetente, pouco assíduo ao trabalho e desleal com o governo, posto que fraudava os livros de matrícula para manter a cadeira funcionando. Neste caso, alertavam os inspetores, a inexistência de um sistema de inspeção e fiscalização sobre os professores e mesmo as péssimas condições em que trabalhavam colaboravam para que a situação precária do ensino se mantivesse.

O autor afirma, ainda, que os relatórios produzidos pelos inspetores, sobre a situação caótica do ensino, chegavam até aqueles que estavam em contato direto com as discussões pedagógicas européias e americanas, o que permitia uma visão mais ampla sobre a falta de qualidade do ensino ministrado. Somado a isso, havia o contato com as inovações pedagógicas proporcionadas por estudos fora do país, as visitas comissionadas a outros estados brasileiros, no caso São Paulo⁸, e mesmo o exercício da inspeção. Esses fatores

⁸ De acordo com Faria Filho (2000, p. 27), o inspetor técnico do ensino, Estevam de Oliveira, em uma viagem comissionada a São Paulo, em 1902, “ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista”. O inspetor referia-se ao grupo escolar, que já funcionava em algumas cidades paulistas desde 1892. A partir dessa visita, Estevam de Oliveira passou a defender veementemente a adoção dos grupos escolares no Estado mineiro, além

permitiam que inspetores, professores e políticos mineiros formassem uma visão mais crítica acerca da instrução elementar, que se apresentava por de mais caótica para não preocupar a elite político-econômica do Estado, considerando-se que esta não perdia de vista os movimentos que estavam ocorrendo em outras unidades da federação e no mundo em geral.

Tendo em vista estes fatores, o grupo escolar se apresentava como a instituição capaz de romper com a escola imperial, tradicional e arcaica, na medida que possibilitaria a materialização das perspectivas e expectativas mais inovadoras e modernas em termos de instrução primária (FARIA FILHO, 2000, p. 29).

Por outro lado, as mudanças sociais que iam ocorrendo tornavam as relações sociais mais complexas e a elite mineira via na heterogeneidade dos agentes sociais um perigo potencial à realização dos ideais de ordem e progresso defendido com empenho pelos republicanos.

Nesse contexto, se a criação dos grupos escolares encontrava respaldo por se tratar de uma instituição capaz de “organizar” o ensino, também era defendida como uma forma de “reinventar” a escola, tornando mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade, ou seja, a elite mineira reconhecia as mazelas do sistema de instrução primária, mas, ao mesmo tempo, via a possibilidade de materializar, por meio de uma política educacional, idéias e propostas que desde meados do século XIX se espalhavam ao redor do mundo acerca da educação escolar e da busca da adequação desta às necessidades e complexidades do mundo social.

Como resposta à crescente heterogeneidade social, identificada seja na diferenciação “original” dos agentes sociais – origem racial e nacionalidade, por exemplo -, seja na diversidade da inserção social e da busca dos meios de sobrevivência – do trabalho “digno” ao crime -, as representações elaboradas pelas elites dominantes indicavam a estruturação de amplos projetos de controle e homogeneização cultural. Nestes, a escola pública primária tinha lugar de destaque, sem nunca deixar, no entanto, de dividir as preocupações com as “reformas” do sistema penitenciário e de repressão em geral, visando um maior controle sobre os pobres e trabalhadores (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, a defesa do grupo escolar, como “instrumento” do progresso e da mudança foi tomando força na medida que a instrução passava a ser enfatizada como imprescindível para uma ação eficaz junto à população.

A conjuntura demonstrada acima serve para explicar o clima de euforia com que foi recebida a lei nº 439 de setembro de 1906, que introduziu em Minas Gerais os grupos escolares, constituindo-se numa verdadeira reforma de base na instrução pública, à medida que autorizava o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado.

O artigo 3º, definindo este nível de ensino como gratuito e obrigatório, especificava que seria ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e escolas-modelos anexas às escolas normais (apud MOURÃO, 1962, p. 94). O artigo 6º revelava que ao governo caberia “organizar o programa escolar, adoptando um methodo simples, pratico e intuitivo” (apud, ARAÚJO, 2006, p. 247). Já o artigo 10º estabelecia que “nos logares onde forem organizados os grupos escolares [...] poderá o governo supprimir tantas escolas isoladas quantas as de que constarem os respectivos grupos [...]”. (apud ARAÚJO, 2006, p. 247).

Sobre a profissão docente, o artigo 12º estabelecia que seria vedado ao professor o exercício de profissão da qual resultasse “prejuízo para o ensino, sob pena de perda do emprego” (apud MOURÃO, 1962, p. 94). Previa-se, ainda, no artigo 13º, a classificação das escolas de modo a se estabelecer o acesso à carreira do magistério primário, bem como premiação aos professores eficientes. No que dizia respeito aos edifícios e material necessário ao bom funcionamento das instituições, o artigo 22º especificava que o governo buscaria meios para que os edifícios fossem apropriados à escola e que estas deveriam ser providas “de livros didacticos, mobilia e todo material de ensino pratico e intuitivo” (apud ARAÚJO, 2006, p. 248).

Como verificamos, a lei nº 439 de setembro de 1906, se apresentou como um importante mecanismo para superar as condições frágeis e precárias da instrução pública mineira apontadas nos relatórios dos inspetores de ensino.

Se por um lado a lei tinha o mérito de buscar melhorias para o ensino público primário do Estado, por outro, possibilitava levar adiante o projeto civilizatório desejado pelos republicanos, posto que a consolidação do civismo, da civilidade e mesmo da própria educação estava diretamente relacionada à organização do ensino público. Assim,

Os grupos escolares em Minas Gerais a partir de 1906 se apresentam como expectativa nutrida pelas estatísticas educacionais, pela análise e pelas críticas que se punham ao período imperial e à própria experiência

republicana, que já completava 17 anos, em relação à instituição da política educacional em apreço (ARAÚJO, 2006, p. 240).

Dessa forma,

A reforma João Pinheiro promoveu uma alteração de direção da educação primária, implicando reestruturações, mecanismos de participação dos municípios por meio dos edifícios escolares, centralidade à inspeção como a alma da educação escolar, eleição da arquitetura escolar como expressão simbólica do republicanismo, privilégio à reestruturação de programas de ensino, bem como o reencaminhamento de novas orientações e diretrizes para a metodologia de ensino, etc (ARAÚJO, 2006, p. 241).

Responsável pelas diretrizes políticas do Estado mineiro no período compreendido entre 1906-1910, João Pinheiro buscava efetivar ações que promovessem uma ampla reforma estrutural, tendo em vista seu “interesse” de promover a modernização do ensino, como forma de garantir o cumprimento dos ideais propostos por suas matrizes teórico-políticas, ou seja, o republicanismo e o positivismo. Araújo afirma que João Pinheiro se apresentou

como uma figura que soube apreender as forças republicanas em Minas Gerais em seu nascedouro, bem como dinamizá-las. Nesse sentido, a história educacional mineira tem em João Pinheiro uma figura que soube manter a pulsação republicana, tecida a partir da instância governamental estadual, porém com ressonâncias locais e regionais expressivas (ARAÚJO, 2006, p. 241).

Na verdade, João Pinheiro preocupava-se em adaptar a realidade do ensino do Estado mineiro aos interesses de sua concepção de sociedade e de política, ou seja, defendia e acreditava que por meio da escolarização, as mudanças relativas ao universo social finalmente seriam possíveis de serem realizadas.

Este político inseria-se, portanto, no contexto das expectativas republicanas e da própria República, na medida que buscava por meio da instalação dos grupos escolares, concretizar respostas efetivas acerca da reestruturação da educação escolar, num momento que esse modelo de escola situava-se como alavanca para alcançar os ideais de ordem e progresso postos pela República.

3.3– A Reforma Francisco Campos (1927-28)

O estabelecimento do regime republicano, conforme os princípios doutrinários pregados na fase de propaganda, deveria provocar alterações radicais nas relações entre o Estado e a educação. O Estatuto Constitucional de Emergência do Governo Provisório, cuja presidência coube ao Marechal Deodoro da Fonseca, determinou, basicamente, que cada Estado seria responsável pela instrução pública salientando, no entanto, que à União estaria facultado o direito de restringir, ampliar e suprimir os poderes e atribuições dos estados.

Durante os trabalhos do Congresso Constituinte, por meio dos quais se estabeleceu a Carta Magna de 1891, tratou-se de especificar as normas referentes à instrução pública e, de modo geral, manteve-se os pontos de vista assentados nos dispositivos constitucionais do Império, segundo os quais o Governo Federal se desobrigava da educação popular, entregue à competência exclusiva dos estados e, por extensão, o ensino normal. Ao Governo Federal caberia a competência exclusiva de legislar sobre o ensino secundário e superior.

Assim entendidos, esses dispositivos impediram a necessária atuação do Governo Federal no domínio do ensino primário e a dos governos estaduais na área do ensino secundário e superior, podendo-se afirmar que

Na prática, portanto, de pouco valeu a passagem do Império para a República, duas formas doutrinariamente diversas de organização do Estado, bem como de pouco valeram as pregações dos propagandistas e idealizadores da República a respeito da instrução, pois, com essa passagem, permaneceram os mesmos princípios adotados no regime anterior, especialmente o descaso com relação à educação popular, que foi o aclamado instrumento para tornar possível o sufrágio universal, fundamento do novo regime (NAGLE, 2001, p. 361).

Assim, o sistema de relações que definia o papel do Estado em matéria educacional, no regime republicano, foi praticamente o mesmo que vigorou o Império. No entanto, à medida que a sociedade brasileira evoluía, no período da Primeira República, aparecia a tendência à alteração de determinados aspectos organizacionais do Estado. A partir de meados da década dos dez começaram a aparecer um conjunto de pressionamentos que acusavam a existência de novas forças sociais. Esse conjunto de pressionamentos forçava a

realização dos princípios liberais proclamados, buscando dar ao Estado características de uma democracia social.

Desse modo, a capacidade do Estado para prestar serviços e intervir nos diversos campos da atividade passou a ser uma das constantes solicitações, com reflexos no setor educacional, onde se observaram as maiores transformações.

Nos anos iniciais da República, ainda que tenha ocorrido a tentativa de tornar o complexo administrativo escolar mais adequado à situação política do país, posto que uma vez proclamada a República, buscou-se formar o cidadão republicano, tarefa delegada à educação, os sistemas escolares estaduais não sofreram alterações significativas, posto que o fervor ideológico apresentado no campo educacional não rendeu os frutos que dele se esperava.

De fato, um amplo processo reformista e remodelador só se iniciaria na última década da Primeira República, na década de 20 portanto, quando “pela primeira vez na história da educação brasileira, se verifica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma discussão doutrinária e também a realização de novos padrões de cultura e de ensino” (NAGLE, 2001, p. 246).

Nagle (2001, p. 246) afirma que a reforma realizada no Estado de São Paulo por Sampaio Dória, em 1920, por exemplo, introduziu as primeiras e mais radicais alterações feitas nos sistemas escolares estaduais de todo o decênio dos vinte, acrescentando que

a reforma paulista deve ser considerada como o principal resultado do ideário que se estruturou no decorrer do segundo decênio do século XX; ideário de republicanização da República, de sua democratização, de sua elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação da consciência cívico patriótica (NAGLE, 2001, p. 247).

Outros exemplos se seguiram, como a reforma educacional empreendida por Lourenço Filho, no Ceará (1922 – 1923), quando se efetuou a reorganização da instrução pública neste Estado, e a reforma baiana, realizada por Anísio Teixeira, em 1925. Esta última se apresentou como “a fase final de um ciclo, de forma que depois dela se inaugura a fase inicial de outro, de um processo que ultrapassará a década de 1920” (NAGLE, 2001, p. 249). A reforma empreendida por Anísio Teixeira teria marcado “o remate do movimento puramente reformista nos meados da década de 1920, momento em que se desenvolve, fundamentalmente, o movimento remodelador da instrução pública” (NAGLE, 2001, p. 249), com preponderância das posições doutrinárias associadas ao republicanismo e à democracia.

Depois da reforma baiana, portanto, apareceria um novo ciclo no movimento de reorganização da instrução pública dos estados e mesmo do Distrito Federal, ciclo este marcado pelo maior desenvolvimento das idéias e a introdução das práticas do escolanovismo, já presentes na literatura educacional da época.

A reforma empreendida por Francisco Campos, em Minas Gerais (1927 -1928), teria inaugurado, segundo Nagle, este novo ciclo e representaria a primeira ilustração de um movimento ao mesmo tempo reformista e remodelador, provocando, assim, uma alteração profunda no ideário sobre a escolarização. De um lado, houve a incorporação e o aperfeiçoamento da instrumentação técnico-pedagógica e administrativa realizadas nas reformas anteriores. Por outro, desenvolveram-se novos aspectos doutrinários, sobretudo os que denunciavam a infiltração sistemática do ideário da Escola Nova. É importante ressaltar o contexto no qual essas novas idéias foram sendo geridas.

O final da Primeira República, anos 20, apresentou-se como um momento de emergência de variados movimentos sociais, que defendiam a escolarização como forma de promover a inserção de um número maior de pessoas na participação política, principalmente por meio do voto.

Esses movimentos estavam diretamente ligados às alterações estruturais pelas quais o sistema sócio-econômico brasileiro vinha passando. Em outras palavras, nos anos finais da década de 20, o capitalismo se consolidava na transição para a fase industrial e o Brasil se viu às voltas com um processo de modernização que, para se consolidar, necessitava de uma base científica e educacional que garantisse ao país a aquisição de uma progressiva autonomia de conhecimentos científico-tecnológicos.

Nesse contexto, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social pela escola, a fim de garantir a consecução dos interesses das forças emergentes no interior da sociedade brasileira, que se encontrava numa fase de transição estrutural: do antigo modelo agrário-exportador, em vigor desde o período colonial, passava-se, gradativamente, a uma produção voltada mais para o consumo interno, expandindo assim, o modelo urbano - industrial.

A necessidade de instrução passou a ser item relevante, pois a escola deveria projetar as potencialidades para o trabalho, posto que a promoção do desenvolvimento tornava-se inviável diante do flagelo que era a falta de escolarização.

Seguindo a ideologia liberal, a escola vinha se confirmando como direito inalienável de todos, inserindo-se, desse modo, na tendência de expressão de uma nova classe que surgia, a burguesia industrial. Esta, preocupada em consolidar sua hegemonia enquanto

classe dominante no interior da sociedade capitalista, via na educação um meio de garantir o poder econômico e político, então nas mãos dos latifundiários, posto que estes excluía m parte considerável da população do processo de escolarização.

As reformas do ensino realizadas pelos Estados seriam o reflexo dessas mudanças e refletiriam a tendência de antecipar a mudança na forma de inculcação ideológica que se daria na década de 1930, quando o Estado, superando a tendência anterior de mercado liberal, assumiu o controle do desenvolvimento econômico do país, interferindo diretamente sobre os rumos da economia.

De fato,

à medida que as datas das reformas se aproximam do final da Primeira República, começa a ser notado um conjunto de particularidades no seu planejamento e na sua execução, em síntese, há todo um corpo doutrinário que, progressivamente, se amplia e se sistematiza. Além disso, a própria estrutura das instituições escolares, sobre a qual se concretizam as novas idéias, passa a sofrer mudanças que se refletem tanto no aumento do raio de ação dos serviços escolares quanto no significado dessas instituições (NAGLE, 2001, p. 252).

Os novos esquemas doutrinários deixam de ser retirados da doutrina do republicanismo e do ideário democrático, ou seja, em lugar de partir deles para retirar as conseqüências para as instituições escolares, parte-se das idéias que se deve ter destas instituições e do modo como devem funcionar num regime republicano e democrático.

Desse modo, os princípios políticos do republicanismo e da democracia passam a se interligar com os novos princípios da “moderna pedagogia”, ou “escola nova”, em vigor nos países mais avançados, como os Estados Unidos, cuja principal característica era reforçar o papel social da educação, propondo um modelo de escola destinada a reformar a sociedade. Em outras palavras, a escola assumiria o papel de formar mentalidades voltadas para o exercício da cidadania, mas com destaque para a divisão do trabalho social, determinadas pelas relações sociais de produção. De um lado, formar-se-ia elites pensantes, encarregadas de gestar a produção econômica e as diretrizes políticas da nação. Por outro, formar-se-ia uma nova classe de trabalhadores, cuja formação escolar era necessária para se adaptar a mão-de-obra para a execução das atividades no interior do novo modelo econômico que vinha surgindo com a industrialização.

Tratava-se de um “modelo” de escola que atendia, portanto, aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, além de

acessar com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores. Em comum havia a crença na construção de um novo país por meio da escola.

É neste contexto que foi implementada a reforma realizada por Francisco Campos no Estado de Minas Gerais – 1927 / 1928 – na condição de Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, órgão executivo responsável pelas questões relativas à instrução escolar na época, durante o governo de Antônio Carlos⁹.

Sintetizando as tendências predominantes no campo educacional à época, a reorganização da instrução pública mineira, proposta por Francisco Campos, na parte relativa ao ensino primário, redefinia o papel deste nível do ensino ao propor novas relações entre a escola e a sociedade e também entre a escola e a mentalidade infantil.

Sobre a primeira relação, afirmou logo no início da “Exposição dos motivos”:

a escola é um órgão da sociedade em que se acha inserida e de que ela exprime a physionomia propria e inconfundivel, é também um instrumento pelo qual os ideaes e aspirações de cada época actuam sobre a sociedade, modelando-a, aperfeiçoando-a e transformando-a no sentido das tendencias que a solicitam para uma nova ordem intellectual e moral [...] (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970-A)

Mais adiante: “ [...] a escola para ser educativa deve se achar em continuidade com a vida social de que se constitui em prolongamento e dependencia, pois que ela se destina a trasmittir pela educação os processos sociaes em uso [...]”.

De fato, Francisco Campos concluía que a escola deveria sair da condição de dependência e instrumento a serviço da sociedade e passar à “educadora da sociedade”, pois assimilaria os processos sociais e os transmitiria retificados e melhorados. Neste caso, a escola não se limitaria apenas a transmissão passiva de conhecimentos.

Ao referir-se à infância, estabelecia o novo modo de que conceber a relação entre a criança e a escola, numa alusão aos princípios escolanovistas:

⁹ Vale ressaltar que, entre 1906 e 1928, a instrução pública, em Minas Gerais, foi tema de discussão permanente. Neste período, destacaram-se: a Reforma do Ensino Normal, proposta por Wenceslau Brás (1909-1910), que reorganizou as escolas normais do Estado; as realizações do governo Júlio Bueno Brandão (1910-1914), que revisou as disposições referentes ao ensino, determinando normas para os diferentes graus: pré-primário, primário e normal; a criação de grande número de escolas rurais do governo de Artur Bernardes (1921-1924), bem como sua atuação no ensino superior e técnico, destacando-se a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária em 1922; e ainda as realizações do governo Mello Viana (1925-1926), com numerosos e significativos decretos sobre a instrução pública mineira (Cf MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa (1962). O ensino em Minas Gerais no tempo da República. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais).

[...] o regulamento considera que a escola não se destina apenas a ministrar noções, mas é também uma forma de vida em commum, cabendo-lhe preparar a creança para viver na sociedade a que pertence e a compreender a sua participação na mesma, para o que é indispensavel introduzam -se na escola os usos e processos da vida em commum, transformando -a de classe sem sociabilidade em uma sociedade em miniatura” (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970-A).

Apesar de defender a escola como o local privilegiado para o “ensino” da vida em sociedade, completou: “É certo, porém, que a escola se destina, igualmente, a instruir. Nella é que se tem de operar o milagre do aprendizado da leitura, o maior de todos, porque é a chave dos demais” (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970 -A).

A infância deveria ser o período de preparação para a vida adulta, pois “infancia incompleta, homem incompleto, infancia deformada, homem deformado” (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970-A).

Para isso, alertava os professores “O primeiro cuidado para concorrer no sentido do desenvolvimento da creança é não apressar a sua infancia ou desconhecê-la, tratando a creança como si ella tivesse não os seus proprios interesses, mas os interesses de adulto” (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970 -A).

Se não se levasse os interesses da criança em consideração, ou se o ensino se mostrasse puramente passivo e receptivo, o processo escolar não somente seria inútil como também deseducativo e, neste caso, seria “talvez, preferivel deixar a creança proseguir nas suas experiencias fora da escola a coagil-a à escola em que taes processos continuam a ser applicados” (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970 -A).

O regulamento previa, assim, que a escola primária teria o seu fim em si mesma, não visando preparar para os graus superiores do ensino, mas sim ministrar às crianças conhecimentos que pudessem ser utilizados nas suas experiências infantis.

Ao propor a reforma, Francisco Campos mostrava-se consciente das dificuldades de implantação da mesma. Para ele, o período de transição e acomodação seria demorado, permeado por tropeços e dificuldades, além de se estender por mais de um governo:

Uma reforma de ensino não é obra de prestidigit ação: quanto mais profunda e radical, mais demorada a sua execução, que somente se poderá fazer satisfactoriamente quando incorporados os seus principios ao espirito dos seus executores. Não será obra de um governo, sinão de varios governos successivos, interessados, como têm sido os governos mineiros, porque delle todos, de certa maneira, dependentes (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970-A).

Uma orientação é destinada aos grupos escolares:

Parece-nos util introduzir nos programmas dos grupos escolares, ainda que a titulo de ensaio, a applicação do methodo Decroly ao ensino primario. Até então tem constituido uma seria difficuldade, ainda não satisfactoriamente removida, a organização de um programma de “noções de coisas” e o ensino destas noções de maneira a não constituírem uma congerie de factos sem ligações reciprocas e, particularmente, sem relação com a personalidade e os interesses da creança (Exposição de Motivos, do Decreto 7.970 -A).

O método “Decroly” consistia basicamente em oferecer às crianças centros de interesses, para orientá-las no aprendizado das diversas disciplinas, cultivando, particularmente, a observação, a associação e a expressão.

Ao propor a reorganização do ensino primário, Francisco Campos abordou, ainda, outros pontos relevantes, tais como: a obrigatoriedade da frequência escolar, censo e estatística escolar, datas de matrícula nos estabelecimentos de ensino, inspetoria de educação física, organização de classes especiais, destinadas às crianças com dificuldades de aprendizagem, aparelhamento escolar, estabelecendo condições para a construção de prédios, aquisição de mobiliário e material escolar, entre outros.

Sobre a obrigatoriedade da frequência escolar, o artigo 21 estabelecia que seria “obrigatória a frequência das escolas de ensino primário para crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 11 annos”, estendendo a obrigação até os 16 annos, caso até os 14 os indivíduos não estivessem habilitados no curso primário (Decreto nº 7.970 -A, out. 1927). O artigo 24 completava: “Nos logares onde houver escolas nocturnas, os analphabetos maiores de 14 annos e menores de 21 annos” seriam obrigados a frequentá -las (Decreto nº 7.970-A, out. 1927).

Para o censo e estatística escolar, relacionados no capítulo V, artigo 35 do Decreto 7,970-A, previa-se que deveria haver quatro listas distintas: na primeira seriam relacionados os já preparados e residentes dentro do perímetro urbano; na segunda todos os analphabetos residentes dentro de perímetro escolar; na terceira, os residentes fora do perí metro escolar, mas que já haviam recebido algum tipo de instrução; e na quarta, constariam os analphabetos fora do perímetro escolar. Ao tratar desta questão, observa -se a preocupação em se estabelecer uma visão ampla da situação educacional dos municípios mineiros, a partir da qual seriam tomadas as providências cabíveis no sentido de ampliar e melhorar a rede de ensino.

Nota-se na Reforma empreendida por Francisco Campos, a preocupação em tomar uma série de medidas relacionadas à estrutura escolar, volta das para a reestruturação das instituições existentes e mesmo construção de outras. Os aspectos abordados levavam em conta melhorar as condições do ensino primário, para torná-lo mais eficiente sem, no entanto, torná-lo mais complexo.

De fato, buscava-se a modernização do Estado de Minas Gerais, posto que a Reforma ocorreu num momento em que o cidadão era entendido como o indivíduo apto ao exercício da escolha eleitoral, partindo-se do pressuposto de que fosse escolarizado, instruído e alfabetizado.

Em 1931-32, por meio de uma série de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior, secundário e comercial, A Reforma Francisco Campos viria a reformular todo o sistema educacional brasileiro, marcando, assim, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

3.4 – O Grupo Escolar de Patos de Minas

Durante a segunda metade do século XIX, as cidades se tornaram depositárias das perspectivas de modernização social, materializada no crescimento urbano, no desenvolvimento do comércio, em melhoramentos como saneamento básico, água, iluminação, transporte público, ferrovias, etc.

Nesse contexto de “modernidade”, sobressaía-se o grupo escolar, na medida que este “fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Ele era um símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita” (SOUZA, 1998, p. 91).

Situada na região intermediária ao Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Patos de Minas foi elevada à categoria de cidade em maio de 1892 e, desde então, intensificara-se a vida política local, com a promulgação de leis e resoluções que tinham sempre como objetivo dotar a cidade de melhorias que fossem a materialização da modernidade e do progresso.

QUADRO II

População do Triângulo Mineiro - Censo de 1890

| Cidade | População |
|-----------------------|---------------|
| Araguari | 10.633 |
| Araxá | 34.017 |
| Carmo do Paranaíba | 25.056 |
| Estrela do Sul | 18.071 |
| Frutal | 9.470 |
| Monte Alegre de Minas | 14.198 |
| Monte Carmelo | 16.602 |
| Patos de Minas | 28.477 |
| Patrocínio | 49.893 |
| Sacramento | 15.531 |
| Uberaba | 20.818 |
| Uberabinha | 11.853 |

Fonte: Carlos Henrique de Carvalho. República e Imprensa: as influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães, Quadro II, p. 61.

Na primeira década do século XX funcionavam em Patos de Minas basicamente três escolas: duas do sexo masculino e uma do sexo feminino e, seguindo a tendência da capital mineira, o ensino ministrado, o material didático utilizado e a situação do mobiliário, frustravam as expectativas das autoridades patenses em relação à escolarização. Ainda que numa das cadeiras, regida pelo normalista Modesto de Melo Ribeiro, a situação fosse menos caótica devido ao esforço empreendido por este professor, as matrículas não correspondiam ao número de alunos carentes de ensino (FONSECA, 1974, p. 142).

Nesse sentido, havia entre os dirigentes patenses o interesse em contar com um estabelecimento de ensino, no caso um grupo escolar, pois estava claro que este se apresentava como o local próprio e com identidade, que representaria tanto a consolidação do ideário republicano na cidade como sua inserção nas “vias do desenvolvimento”.

Tais perspectivas podem ser acompanhadas pelas discussões que aparecem nos periódicos que circularam na cidade à época. Como o Jornal “O Trabalho”, que em matéria

publicada em 1906 salienta a importância das medidas tomadas pelo governo João Pinheiro, aos sublinhar que

A reforma do ensino primario, em boa hora confiada ao governo do Estado, vai sendo acolhida com justas sympathias e bem fundadas esperanças, por todos aquelles que se interessam pela educação e instrucção populares. Nota-se mesmo um certo enthusiasmo, um novo sopro de vida, de fé, em nosso povo, que parece despertar de sua apathia culpavel, de sua indifferença criminosa (O TRABALHO, 9 dez. 1906, ano 2, n.4, p.1).

A matéria permite a visualização da preocupação de alguns setores da sociedade patense com o problema educacional. Os novos rumos educacionais propostos por João Pinheiro, no caso a criação dos grupos escolares, foram logo recebidos pela elite política local.

Passados apenas três meses da edição da lei, a sociedade patense já congratulava o feito e demonstrava estar plenamente inserida nas mesmas frustrações que se abatiam sobre a elite e a intelectualidade mineiras em relação à instrução popular: via -se por fim, uma possibilidade de melhoramento, posto que alguém, no caso João Pinheiro, havia feito algo de efetivo por um problema a tanto discutido. Por isso notava -se “um certo entusiasmo, um novo sopro de vida, de fé, em nosso povo, que parece despertar de sua apatia culpavel, de sua indifferença criminosa”.

Em apoio a ação do governo, o autor da matéria revela que

De todos os recantos da patria mineira irrompem expontaneos, os mais francos encomios ao governo pela energia e particular attenção com que se dedica a este importantissimo ramo da administração publica. Diversas camaras municipaes procuram secundar a acção do governo offerecendo -lhe predios destinados á installação de grupos escolares, concorrendo assim para a diffusão do ensino (O TRABALHO, 9 dez. 1906, ano 2, n.4, p.1).

No entanto, embora a matéria atestasse que diversas câmaras municipais já estivessem interessadas na criação dos grupo escolares, estes propagaram -se mais intensamente, num primeiro momento, na capital mineira – Belo Horizonte – que a partir de 1906, passou a priorizar a organização dos serviços educacionais da região central da cidade.

Em relação às cidades do interior, mais especificamente na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, com exceção de Ituiutaba que teve o primeiro grupo instalado já em 1906, as demais cidades foram privilegiadas com estes estabelecimentos alguns anos mais tarde: Uberaba – 1910, Araxá e Uberlândia – 1911, Araguari – 1912, Patos de Minas – 1913, Patrocínio – 1914.

Se num primeiro momento a matéria do jornal “O Trabalho” ressaltava o empenho do governo mineiro em prol da instrução pública e o clima de euforia e esperança com que este fato foi recebido, num segundo instante ressaltava a necessidade da criação de um grupo escolar na cidade, declarando que a edilidade, ou seja, os homens públicos, não poupariam esforços para dotar a cidade com este importante melhoramento:

Folgamos de consignar aqui e também a nossa edilidade emprega todos os esforços para dotar esta cidade com este importante melhoramento. Acreditamos que a criação desses grupos vem operar uma verdadeira transformação no ensino, tornando-o uma realidade. Não nos devemos deter portanto ante sacrifício algum para a consecução desse desideratum, pois que sem instrução não pode haver felicidade: é ella a mais segura garantia de um futuro melhor e nella repousam as nossas mais gratas esperanças (O TRABALHO, 9 dez. 1906, ano 2, n.4, p.1).

Além do apoio e congratulações ao governo mineiro, há alusão aos ideais republicanos quando enfatiza-se que “sem a instrução não pode haver felicidade: é ella a mais segura garantia de um futuro melhor e nella repousam as mais gratas esperanças”, além de expressar que “sacrifício algum” será empecilho para que se alcance tal objetivo. Neste caso, faz-se referência às providências que deveriam ser tomadas para que a instalação do grupo ocorresse: fazer a estatística das crianças em idade escolar e obter da Câmara Municipal um prédio para o funcionamento do mesmo, pois o governo do Estado não tomava para si esta função, cabendo à população edificá-lo. De fato, a criação dos grupos escolares era priorizada nas localidades que contribuíssem com terrenos e donativos para a instalação das escolas.

Levando-se em conta estes critérios, coube ao Dr Laudelino Gomes de Almeida, médico e examinador das escolas locais, enviar, já em 1907, um documento ao então Secretário do Interior, Manuel Tomaz de Carvalho Brito, solicitando um grupo escolar para Patos de Minas.

Neste documento, o Dr. Laudelino saúda o referido secretário pela direção que estava sendo dada ao ensino no Estado de Minas, oferecendo ajuda “em prol do grandioso tentame com que V. Excia. tem procurado corrigir o ensino, tão defeituosamente ministrado no Estado” (apud FONSECA, 1974, p. 161). Mais adiante, mostrando -se ciente dos percursos educacionais pelos quais o país vinha passando, registra:

Conhecedor de perto do processo adotado em São Paulo e no Rio de Janeiro, do modo por que se faz a educação da criança, vim de molde lembrar a V. Excia., alvitre que não deve ser desprezado em benefício da infância, que, mal cuidada perderá o precioso tempo, consumido em simulacros de instrução, crescendo verdadeiros analfabetos. Todo o rigor, o maior zelo, e encendrado amor ao cumprimento do dever garantem o resultado a que procura chegar V. Excia. (apud FONSECA, 1974, p.161).

Num outro momento do documento, Dr. Laudelino, na qualidade de examinador das escolas locais, discorre sobre a situação do ensino em Patos de Minas, de modo a levar ao conhecimento do secretário a situação das escolas então existentes, no caso duas do sexo masculino e uma do sexo feminino. Em relação a estas afirma:

Há a notar-se nessas escolas a diversidade de livros, e isso teve a sua irregularidade para o professor principalmente, e não uniformiza o ensino, que, como bem sabe V. Excia., exige métodos que estabeleçam um liame entre o todo, isto é, entre os alunos de modo a se gravar no cérebro dos menos inteligentes o que repitam e ouçam dos colegas, nas conversas, nos brinquedos e nas discussões, devendo -se a essa ginástica do espírito a gravação nítida das cousas aos poucos, de modo a ir enriquecendo o contingente de palavras, dos objetos, etc., o que não se dá com a multiplicidade de autores, trazendo como consequência, via de regra confusão e ideia imperfeita pela balburdia que se estabelece no espírito. Só é consentâneo com o ensino primário a uniformidade de livros (apud FONSECA, 1974, p. 160).

Segundo Faria Filho (2000, p. 145), os profissionais da educação, por estarem inseridos nas práticas pedagógicas cotidianas e por se auto -identificarem como “proponentes e defensores de uma escola moderna”, não deixavam de trazer à discussão e reivindicar soluções para as dificuldades com as quais se deparavam no cotidiano das escolas. Entre os problemas mais apontados estavam a falta de material didático adequado, a inadequação do material existente ou mesmo a falta de uniformidade deste, o que

acabava impedindo que fossem adotados procedimentos metodológicos mais eficientes. No caso das escolas de Patos de Minas examinadas pelo Dr. Laudelino, o problema estaria na “diversidade de livros”, na “multiplicidade de autores”. Interessante notar que a reclamação não está na falta de material didático, caso mais comum na época em questão, mas no número elevado deste. De qualquer modo, Faria Filho (2000, p. 146) declara que a falta de uniformidade do material implicava dificuldades para o processo de ensino, como bem descreve o Dr. Laudelino: a “multiplicidade de autores” traria como consequência “confusão e idéia imperfeita pela balbúrdia que se estabelece no espírito” (apud FONSECA, 1974, p.160).

Por outro lado, a ausência de uniformidade no material didático impossibilitava a adoção do ensino simultâneo, num momento em que a educação mineira passava por reorganização cuja essência, ou grande inovação da reforma de 1906 era

a possibilidade que os grupos escolares ofereciam para a divisão dos alunos em turmas, classes ou aulas, de tal forma que a professora pudesse ensinar a grupos de crianças que estivessem em um ou mesmo anos do curso, criando as condições para o estabelecimento do ensino simultâneo (FARIA FILHO, 2000, p. 152).

Para aqueles envolvidos no processo educativo, tratava -se de uma mudança fundamental, no que se referia à chamada escola moderna. Assim expressava -se o Dr. Laudelino em relação às escolas existentes em Patos:

[...] nada tenho a dizer de modo a abonar o que me foi dada a observar, com o exame de cada aluno: o método é primitivo e o aproveitamento nulo, aí o programa foi inteiramente posto à margem. Agir com o critério necessário e a independência que furtem às pobres crianças à ignorância e ao atraso que lhes reservam, é proceder em nome do futuro dessas crianças que têm o direito de saber, desde que lhes forneça o professor e o ensino. Não é bastante o professor. É necessário que saiba e saiba ensinar. Do contrário são despesas inúteis e os mais prejudicados são serão ainda nem os professores e nem os pais de famílias, mas sim essas crianças que consomem tempo preciosíssimo e inutilmente (apud FONSECA, 1974, p. 160).

Esse documento tratava da exposição da precariedade do ensino então ministrado na cidade: falta de uniformidade do material didático, método primitivo,

professores mal preparados. Na posição de “conhecedor de perto do processo adotado em São Paulo e no Rio de Janeiro” como menciona va no início do documento, Dr. Laudelino estava ciente das mudanças que o grupo escolar traria em relação à escolarização.

Portanto, tais considerações serviram como contextualização para que, em determinado momento, mencionasse: “O nosso meio comporta um grupo escolar. Autoriza-me a assim pensar o número avultado de crianças, número superior a 200 crianças de ambos os sexos” e, pouco adiante: “Esta é uma cidade que se vai desenvolvendo a olhos vistos e para a qual devem voltar as vistas do governo”, ou se já, a cidade crescia e precisava acelerar o passo rumo ao progresso e a modernidade. Mas, para tal, carecia que o governo estadual oferecesse subsídios, no caso a autorização para a instalação de um grupo escolar, que certamente contribuiria para a edificação de uma cidade civilizada e progressista, nos moldes dos ideais republicanos também presentes entre a elite política patense.

Como observado, efetivou-se, já em 1907, o pedido do grupo escolar para o município de Patos de Minas. No entanto, sua criação ocorreria somente em 1913, por meio do Decreto 4.065, de 23 de dezembro. A instalação, 4 anos mais tarde, em 4 de junho de 1917.

Nos anos subseqüentes ao pedido da criação do grupo, a imprensa patense não deixou de registrar o esforço dos envolvidos na tarefa de trazer o grupo para a cidade, além de ressaltar a importância da instrução. No jornal “O Trabalho”, de 1908, sobre o Dr. Laudelino, lê-se:

[...] auxiliado pelo Cel. Farnese Dias Maciel e pelo provento professor Modesto de Mello Ribeiro saíu a campo colhendo assignaturas para a construção do Grupo Escolar na nossa cidade, encontrando o melhor acolhimento por parte de todos a que se têm dirigido em busca do auxílio que será a base para que magestoso se erga na nossa cidade o edificio que registrará o marco do nosso devotamento a causa da instrução do povo em todas as suas classes, base essencial, para o nosso progresso material e intellectual, freio irresistivel à corrupção dos costumes que, ao Deus dará, se vão pervertendo do berço a velhice (O TRABALHO, 20 ago. 1908, ano 3, n.62, p.1-2).

Como já afirmamos acima, Patos de Minas inseria-se no movimento de modernização carreado com a proclamação da República. No município também observava-se o processo de urbanização com a construção de jardins públicos, canalização

de água potável, construção de pontes, iluminação pública. Nas palavras acima, podemos entrever a relação entre a importância da educação e a arquitetura urbana. Por um lado, a presença do edifício do grupo escolar seria a efetivação, o símbolo, a materialização do discurso em prol da instrução pública e, por outro lado, o símbolo do progresso almejado para a cidade. De acordo com a matéria, o edifício escolar inscreveria-se no espaço da cidade, materializando projeções político-culturais republicanas que se queria demonstrar no município, tendo em vista os ideais republicanos da classe dirigente.

De fato, o discurso da imprensa patense expressava o que se constituiria, nas últimas décadas do século XIX no Brasil, “numa nova sensibilidade para a questão da configuração da escola como um lugar, situada em edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela, dotando-as, dessa maneira, de uma identidade” (SOUZA, 1998, p. 122).

Nas décadas finais do século XIX, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de lugares apropriados à educação das crianças, ou seja, “passaram a advogar a necessidade de espaços edificados expressamente pelo serviço escolar” (SOUZA, 1998, p. 122). Neste caso, o edifício refletiria o papel social da instrução primária e os valores a ela atribuídos, isto é, a instrução haveria de ser, além de força moral e educativa, símbolo do progresso social, como observamos nas palavras a seguir:

Encorajados pelo brilhante resultado que vão colhendo os ilustres campeões da educação infantil, dão razões para que se supponha em pleno resultado tão valioso tentamen que será o atestado mais indefectível do espirito adiantado e progressista do nosso povo, fazendo fructificar desde já as suas mais ardentes aspirações e quando amanhã o Governo e os homens grados da Republica vierem nos trazer as suas alviçaras pela inauguração da Estrada de Ferro Goyaz¹⁰ silvando, fumarente entre nos, deante do templo de Minerva da casa onde o povo se vae habilitar para as suas grandes emprezas na vida, hão de render homenagens a ese povo que por sua iniciativa propria procura se afastar do cahos onde a ignorancia e o crime se anivelam (O TRABALHO, 20 ago. 1908, ano 3, n.62, p.1-2).

¹⁰ O autor da matéria referia-se à possível inauguração da estrada de ferro, cujo projeto tramitava desde 1882 e ligaria Patos de Minas ao Estado do Goiás. Dada as precárias condições financeiras dos municípios, que não permitiam a realização de grandes empreendimentos, a maioria dos projetos pleiteando estradas de ferro, na época em questão, nunca era aprovado. No caso de Patos de Minas, foi o que ocorreu, embora o município tenha recebido uma comissão de engenheiros para estudar o assunto, o que explicaria, portanto, a referência sobre a inauguração da Estrada de Ferro Goiás. Em tempo: apesar do empenho do segmento político patense através dos anos, a estrada de ferro nunca se concretizou (MELLO, 1971, p. 110).

Esperava-se, pois, que o governo do Estado congratulasse a elite patense que, por iniciativa própria procurava dotar a cidade de meios, no caso a escolarização, para sanar a ignorância e o crime, posto que

o problema da instrução publica, é, no primeiro plano das plataformas dos governos inteligentes a principal idea que a deve empolgar, e a razão ahi está frizante na observação dos factos – tanto maior é o desenvolvimento do povo quanto maior é o número de suas escolas (O TRABALHO, 20 ago. 1908, ano 3, n.62, p.1 -2).

A presença do discurso republicano em prol da instrução pode ser claramente observada. Também no município proliferava a “crença no poder redentor da educação” (SOUZA, 1998, p. 26). Também ali estava presente o discurso liberal, no qual a educação era interpretada como capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e, por conseguinte, como única solução para o mesmo, como se observa a seguir:

Instrua-se o povo, prepare-o convenientemente e veremos a situação geral do Paiz marchar a contento dos maiores hereticos contra nossa felicidade de povo magnanimo, vivendo actualmente na miseria e repousando sobre os maiores thesouros com que a sabia natureza nos aprouve aquinhoar [...] (O TRABALHO, 20 ago. 1908, ano 3, n.62, p.1 -2).

Tendo como argumentos os princípios de progresso, modernidade e desenvolvimento, a elite local empreendia esforços no sentido de oferecer maiores oportunidades de acesso e permanência no processo de escolarização.

Na verdade, o discurso registrado pela imprensa patense refletia as apreensões dos pensadores nacionais, como José Veríssimo, autor do livro “A Educação Nacional”, cujo conteúdo versava sobre o caos que reinava no sistema educacional brasileiro, carente de organização e de objetivos civilizadores para uma sociedade que, se gundo ele, ignorava a si própria. Em relação à educação, afirmava:

A educação não é de certo, como inculcaram apóstolos demasiado convictos, uma panacéia, mas é sem contestação poderosíssimo modificador. [...] nenhum pensador há que, sem paradoxo, discuta e deprecie a proficuidade da instrução e a ação modificadora da educação. Como a inteligência, como a sensibilidade, como o próprio corpo, o caráter pode educar-se e, de fato, educa-se, isto é, toma na mesma vida

comum esta ou aquela direção, estas ou aquelas tendências, segundo diversas tendências que sobre ele atuam (VERÍSSIMO, 1985, p. 73).

Assim, José Veríssimo concebia a educação como instrumento poderoso, capaz de concretizar os ideais de civilidade, tão caros para a construção da nação brasileira. Essa concepção foi registrada pela imprensa patense, que de alguma forma, corrobora com os princípios de Veríssimo:

A Eschola è um sagrado tempo, onde se prepara o destino de um povo. A felicidade ou infelicidade de um paiz, deve-se á boa ou má educação do seu povo, e uma ou outra dimana da eschola. O progresso humano, sob os seus varios aspectos, tem na eschola suas raizes, que dão a grande arvore, sob cuja copa cada um de nós vae descansar dos horrores desta vida, buscando conforto e coragem para arrostar todas as difficuldades contra a ignorancia. Espalhae escholas, disseminando uma boa e san educação, que veremos feliz o povo que as tiver. Não tenha escholas um povo, que vel-o-emos praticando todos os vicios, cego a se perder pela escuridão das trevas da ignorancia. Mas, a eschola que é o thermometro da civilização de um povo, deve ser o principal poncto de atençaõ dos governos, sobre cujos hombros pesa a grande responsabilidade do descaso glacial que se vem notando até aqui por parte dos mesmos, que têm feito da educação do nosso povo uma questam de interesse secundario (O RISO, 19 jun. 1915, nº 11, p. 1).

Por intermédio da escola a sociedade atingiria o progresso e, a falta desta, era certeza de degeneração do espírito. Podemos identificar, pois, uma aproximação da fala em questão com os pressupostos consubstanciados pelas idéias republicanas que circulavam na época, ou seja, o fortalecimento da concepção humanitária da educação e a idéia do analfabeto como incapaz.

Como argumentamos em outro momento, nos primeiros anos da República, assistiu-se a uma verdadeira cruzada contra os altos índices de analfabetismo, visto como responsável pelo atraso econômico e social do país.

Carneiro Leão (1917), manifestando seu apoio ao desenvolvimento da educação nacional, sólida e comprometida com os interesses da nação brasileira afirmava que não havia “grande povo” sem um processo sério de educação e que o crescimento e o desenvolvimento de um país estariam intimamente ligados aos aperfeiçoamento de seus sistemas escolares. Em conferência proferida na Escola Normal de São Paulo, em agosto de 1916, declarou:

O Brazil, agora, como sempre, é composto principalmente de duas espécies de criaturas: - de um lado, a maioria, oitenta por cento do povo, analphabeta, ignorante e incapaz de trazer o mínimo desenvolvimento, a mínima vantagem ao progresso nacional, de outra, uma gente mais ou menos instruída e culta, candidata perpetua ao funcionalismo e a burocracia. Classes productoras, industriaes, que trabalhem a riqueza da pátria, que engrandecam o nosso território, quase não temos (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 22).

Para ele, educar era “formar, desenvolver e dirigir aptidões individuais, melhorando-as, dando-lhes possibilidades novas, adaptando -as às necessidade da época, às exigências do momento e do meio” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 24), pois uma educação acurada e perfeita melhoraria e transformaria os homens.

Os aspectos apontados por Carneiro Leão podem ser observados na matéria do jornal “Cidade de Patos”:

De annos que, a marcha de kagado, se vai procurando melhorar a instrucção primaria no Estado. Nos parece ser o problema mais palpitante, de maior relevo e que deve maior carinho merecer dos poderes publicos. Em um paiz como o nosso, em que o analphabetismo domina mais de dois terços da população, é um erro procurar -se proteger as industrias, a lavoura, o commercio, as artes, etc. sem primeiro cuidar -se da instrucção primaria da individualidade. Já não nos referimos a instrucção secundaria, mas a primaria ... esta é qu estão se nequa para o desenvolvimento daqueles ramos da actividade humana. O que vale distribuir-se arados e outras machinas a pessoas analphabetas? O que acontece é, que ellas materialmente pegam destes instrumentos e não sabendo ler as instrucções para u sal-as, o resultado primeiro é negativo e ellas o abandonam e voltam a rotina que lhes é habitual de d’ahi, não se lhes arranca mais. O que vale facilitar -se a introducção de animaes de raça quando os creadores na sua maioria, não sabem fazer uma selecção, um cruzamento, etc? o povo não conhece tarifas, não conhece leis nem os seus direitos, que politicos, que civicos. Os espertos o explora a vontade. Podem fazer as melhores leis, que ellas serão burladas, porque a maioria da população não entende e não as conhece, por não saber ler, siquer (CIDADE DE PATOS, 19 de mar. 1916, n. 61, p. 1).

Desse modo, os intelectuais patenses demonstravam sua insatisfação com o processo educacional, ou melhor, a falta deste. A incapacidade do analfabeto era ressaltada de forma clara, atribuindo-se à precária difusão do ensino a responsabilidade pelos problemas que o país atravessava. A insatisfação observada na matéria dizia respeito ao pouco que até então havia sido feito em termos concretos em favor da difusão da instrução primária no país.

De fato, o movimento em favor da difusão quantitativa do ensino, até meados da década de 20 teve um caráter mais geral. De acordo com Paiva (1973, p. 90), esse movimento referia-se ao ensino das crianças, aos dos adultos num grau menor e, ainda, à ampliação as oportunidades de instrução profissional.

Embora tenha havido essa movimentação, a autora afirma que em 1915, “o nosso sistema de ensino popular mostrava -se, como sempre, profundamente insatisfatório” (PAIVA, 1973, p. 90), a ponto de nem mesmo São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande de Sul, estados com melhores condições financeiras e que despendiam maiores esforços em favor da difusão do ensino, terem conseguido debelar o analfabetismo. Sobre Minas Gerais, a autora observa: “Minas, com uma situação privilegiada, não conseguia oferecer escolas elementares a 25% de sua população escolar” (PAIVA, 1973, p. 91).

A esse respeito, o jornal “Cidade de Patos” registrou:

Não se pode negar que a instrução primaria , em Minas, tem melhorado, mas sem receio de contestações, só nos centros mais adeantados, (que se diga a verdade onde precisa menos, pois ahi os collegios particulares, os estabelecimentos de cursos secundarios e o próprio meio se encarregam de sanar as faltas da instrução primaria), porque nos municipios centraes, onde não ha estradas de ferro, é uma verdadeira desgraça. N'estes lugares o professorado está entregue, em grande parte, a ignorantes e analfabetos (CIDADE DE PATOS, mar. 1916, n. 61, p. 1).

Se os índices de atendimento escolar, a mola propulsora do regime republicano, mantinham-se baixos, eles apresentavam-se como forte motivo para a mobilização na área educacional, papel que a imprensa patense tomava para si, como a expor a frustração pelo fato de a cidade ainda não contar com um estabelecimento de instrução pública primária, posto que o grupo escolar, em 1915, ainda era apenas um decreto, um sonho a se materializar. De concreto havia apenas a aprovação do projeto, datado de 1913, autorizando o Agente Executivo a dispendir uma quantia para auxiliar na construção do prédio:

O senhor Agenor Maciel, por parte da Comissão de Redacção, apresentou o parecer que recebeu o numero onze, offerecendo a redacção final do projecto numero tres, do senhor Noé Ferreira da Silva, auctORIZANDO o Agente Executivo a dispendir até vinte contos de réis (20:000\$000), para auxiliar a construcção de um predio destinado a um grupo escolar n'esta

cidade, ficando-lhe aberto o necessario credito, podendo empregar as rendas accumuladas por leis anteriores, destinadas as obras públicas, revogadas as disposições em contrario. O mesmo senhor pediu a palavra e requereu urgencia para que fosse immediatamente aprovada a redacção final d'este projecto, sendo pela camara concedida a urgencia requerida, o senhor Presidente pôs em discussão, não havendo quem sobre a mesma pedisse a palavra, pôs a votos, sendo unanimemente aprovada. Lavre-se o autographo (ATA DA 8ª SESSÃO ORDINÁRIA DA CÂMARA, 24 set. 1913 – Presidente Marcolino de Barros).

A concretização dos anseios de modernidade e civilidade, consubstanciados na instalação do grupo escolar, viriam apenas em 04 de junho de 1917, quando foi inaugurado o estabelecimento em questão.

A data foi festivamente comemorada, posto que muitas foram as lutas para que tal fato ocorresse: a escolha do local¹¹, a escolha do professorado devidamente habilitado¹² e a matrícula de crianças, que inicialmente foi de 321 alunos, sendo que 184 deram frequência no primeiro mês. A solenidade de instalação do grupo escolar foi presidida pelas autoridades locais¹³, cujos discursos se traduziram em felicitações ao povo patense pelo melhoramento que lhe era concedido. Para a população, representada por “numerosas famílias e cavalheiros”, tratou-se de um dia de festa abrilhantado por duas corporações musicais, encarregadas de executar marchas festivas.

Na época da instalação do grupo escolar, não havia sido discutida a denominação do estabelecimento, que então era denominado “Grupo Escolar de Patos”. Na solenidade de inauguração, o inspetor municipal, Mauricio Pottier Monteiro, encarregou-se da tarefa de sugerir o nome de “Marcolino de Barros”.

¹¹ O edifício foi erguido em terreno da municipalidade e, uma vez terminado, por imperativo legal, foi doado ao governo do Estado por escritura pública de doação (livro 9 - páginas 21 - 3º ofício de notas - Belo Horizonte), lavrada a 27 de abril de 1916, assinando o Dr Jacques Dias Maciel, pela comissão Central Promotora da Construção, por procuração passada pelo delegado da Comissão, dr. Marcolino Ferreira de Barros. Pelo público instrumento, o Estado recebeu o prédio construído, no valor de 55 contos de réis, situado no largo da Matriz. O prédio definitivo do grupo foi concluído apenas em 1933 (FONSECA, 1974, p. 144).

¹² Para diretor do Grupo, buscou-se em Patrocínio, o normalista Professor Modesto de Melo Ribeiro, que lá dirigia o grupo recém-instalado. O grupo foi dividido em seis cadeiras, das quais apenas 4 foram providas definitivamente, em vista da falta de professor habilitado. Os primeiros professores foram: Manoel da Mota Bastos, Labieno Antenor de Araújo, Josephina Cândida Viveiros e Feliciano Santiago de Mendonça, ficando em aberto duas vagas (FONSECA, 1974, p. 144).

¹³ Estavam presentes o então inspetor escolar municipal – Dr. Maurício Pottier Monteiro, tendo como participantes da mesa os srs. Adélio Dias Maciel – Presidente da Câmara Municipal; dr. Antônio Carlos Soares de Albergaria – Juiz de Direito da Comarca; dr. Orlando Ferreira – Inspetor regional de ensino; Cel. Farneze Dias Maciel – Presidente do Diretório político municipal; dr. Marcolino de Barros – Vice-presidente do mesmo diretório e ainda, dr. Euphrasio José Rodrigues, dr. Laudelino Gomes de Almeida e o pároco, Cônego Getúlio Alves de Mello (FONSECA, 1974, p. 145).

Utilizou-se por fim, da palavra o inspetor municipal que, por solicitação e traduzindo o pensamento de varios amigos, salientou o ardor com que se havia empenhado o Dr. Marcolino de Barros para a realização desse desejo, ha muito alimentado pelo povo e que acabava de se concretisar, e lançou a idéa de ser dirigida ao governo do Estado, uma representação em que se solicite seja dada a denominação – Marcolino de Barros – a este grupo escolar, tendo como testemunho de reconhecimento e para que fique ligada a esta instituição a benemerencia de seu nome (TERMO DE INSTALAÇÃO, Grupo Escolar de Patos, 04 jun. 1917).

Como já observado anteriormente, o Estado não arcava com os custos da construção do edifício do grupo escolar, tarefa que ficava a cargo da população¹⁴. Portanto, não raro, os grupos escolares acabavam recebendo o nome daquele que mais contribuísse com a causa da instrução pública. Souza (1998, p. 134) declara que “instituíu-se, dessa forma, a figura do ‘patrono’, personalidade a ser enaltecida e cultuada por professores, alunos e a sociedade, especialmente em datas de comemoração do aniversário da escola” e, desse modo,

A escola primária, dever do Estado e direito do cidadão, transforma-se em uma dádiva; não é apresentada à população como decorrência de uma política social, mas como resultado do concurso de um ‘honorable cidadão’. Como tais homens pertenciam à oligarquia econômica e política ficava reafirmada a legitimada a figura do patrono e da República (SOUZA, 1998, p. 134).

Se por um lado a inscrição “Grupo Escolar” estampada no edifício confirmava a identificação da instituição, por outro a denominação atribuída ao patrono revelava um tributo à sua memória. No caso do Grupo Escolar de Patos, como observamos nas palavras do inspetor de municipal, buscava-se imortalizar na memória coletiva o nome daquele que tanto empenho havia despendido para a concretização do feito, ou seja, a denominação serviria como “testemunho de reconhecimento” e para que ficasse ligada àquela instituição “a benemerência de seu nome”.

¹⁴ Em 1914 constituiu-se uma comissão para angariar fundo para se erguesse o prédio do grupo escolar, estando a frente da mesma o Dr. Laudelino Gomes de Almeida, o Professor Modesto de Melo Ribeiro e o Cel. Farnese Dias Maciel. Na primeira lista de subscrição, arrecadou-se a quantia de pouco mais de 5 contos de réis. Por meio de Olegário Maciel, então Deputado à Assembléia Legislativa, o Governo do Estado contribuiu com um terço das despesas, ficando a população responsável por outro terço e a Câmara Municipal com o terço restante. Nessa época, era presidente da Câmara o Agente Executivo – equivalente a prefeito – O Dr. Marcolino Ferreira de Barros (MELLO, 1971, p. 193).

Motivos não faltavam para tão ilustre honra, pois na condução política do município, Marcolino de Barros vinha sobressaindo -se, em vista dos inúmeros benefícios conseguidos¹⁵, recebendo homenagens pelos feitos. Exemplo deste fato foi a moção apresentada na sessão ordinária da Câmara, por Euphrasio Rodrigues e assinada também pelo Presidente, Adélio Dias Maciel e demais vereadores:

A Câmara Municipal de Patos, desvanecida pelo raro brilhantismo com que o Ex. Sr. Dr. Marcolino de Barros se houve na gestão dos negocios municipaes, já concorrendo para dotar esta cidade de grandes melhoramentos, taes como, canalização d'água potavel, lus e lectrica, Paço Municipal e Grupo Escolar, já impulsionando as industrias, lavoura e comercio no municipio, congratula-se como insigne luctador pelo advento do dia 16 de agosto, data gloriosa em que foi verdadeiramente iniciado o progresso n'esta terra (ATA DA 8ª SESSÃO ORDINÁRIA DA CÂMARA, 08 de ago, 1916).

A “data gloriosa” em questão dizia respeito à inauguração solene da rede de distribuição de água potável no município que, segundo o memorialista Oliveira Mello (1971, p. 119), “foi motivo de júbilo por parte da população”, registrado pelo periódico “Cidade de Patos”, em 29/08/1915:

ao amanhecer do dia 16 foram os habitantes desta cidade surpreendidos pelo estampido de bombas, foguetes e pelas bandas de música, que tocavam alvorada; grande massa popular afluía à caixa d'água nos subúrbios desta cidade desde o amanhecer (apud MELLO, 1971, p. 119).

Tendo em vista tão nobres feitos, parecia justo dar ao Grupo Escolar o nome do ilustre político. E assim, dois anos mais tarde (1919), foi concedido o pedido e o estabelecimento passou a ser denominado “Grupo Escolar Marcolino de Barros”.

¹⁵ Marcolino Ferreira de Barros governou o município entre 1914/ 1918 e 1926/1930, períodos marcados por um surto progressista, materializado na construção do grupo escolar, na instalação do serviço de água, na construção de estradas e pontes, em melhorias no centro urbano, entre outros melhoramentos. Faleceu em Belo Horizonte, a 24 de maio de 1932, sem conhecer o prédio definitivo do grupo escolar, entregue em 1933 (FONSECA, 1974, p. 217).

3.5 – Instrução pública primária em Patos de Minas

3.5.1- O edifício

No decorrer deste trabalho temos argumentado que, nas primeiras décadas da República, a instrução pública foi concebida como a necessidade de se construir um “templo” para civilizar a sociedade, cuja essência consistia em atuar na formação humana. Em outras palavras, moldar o cidadão da República. À escola caberia contribuir para a construção e consolidação de uma cultura urbana, nos moldes dos países civilizados. Mas, para isso, era preciso inventar a escola, construir a cidade e, acima de tudo, construir seus cidadãos.

Esta nova forma escolar materializava-se, principalmente, pela maior definição do lugar específico e legítimo da educação escolar, pois buscava-se estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado.

A escola como lugar define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola. A noção de lugar pressupõe a construção do espaço, a sua ocupação e utilização; permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural; nesse sentido, as formas tendem a ser físicas e humanas a uma só vez (SOUZA, 1998, p. 123).

Para Souza, os grupos escolares foram os estabelecimentos de ensino mais representativos dessa conformação da escola como lugar, tanto que uma arquitetura escolar pública começou a ser gestada nos anos iniciais do século XX, aliando a configuração do espaço às concepções pedagógicas e às finalidades atribuídas à escola primária.

A escola graduada pressupunha não apenas um edifício de grandes dimensões, para abrigar várias salas de aula, mas também outros espaços diferenciados que atendessem às novas necessidades administrativo-pedagógicas: gabinete para a diretoria, sala para arquivo, portaria, depósito, biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátio para recreio (SOUZA, 1998, p. 127).

Seguindo os passos de São Paulo, a capital mineira viu-se, também, dotada de uma arquitetura escolar que significava projeção e realização dos ideais republicanos. De acordo com Faria Filho (2000, p. 38), Belo Horizonte vislumbrou a construção de

“verdadeiros palácios no lugar dos antigos casebres”, afirmando, assim, a especificidade da escola que precisava contar com prédios próprios, adaptados ao fim a que se destinavam, ou seja, promover a escolarização a um número cada vez maior de crianças, buscando a formação do cidadão republicano.

O prédio do Grupo Escolar Marcolino de Barros, de Patos de Minas, era dotado dos seguintes espaços: um salão central, seis salas de aula, um cômodo destinado à toilette das professoras, seis sanitários – três para cada sexo – dois pátios amplos para recreio e exercícios físicos e uma sala para biblioteca. Janelas amplas e alpendres encarregavam -se de arejar o ambiente. Do ponto de vista espacial, o prédio prestava ao seu fim, visto que contava com os ambientes necessários para o bom funcionamento das atividades administrativo-pedagógicas. No entanto, o edifício não se concretizou como um “palácio da instrução”, se comparado aos modelos de edifícios até então construídos na capital mineira e nas cidades paulistas.

O prédio destacava-se na paisagem urbana, ainda carente de edifícios, conferindo um ar de respeito e reafirmando sua identidade, posto que fora especialmente construído para abrigar o grupo escolar. Tratava -se de uma construção em estilo eclético, com tratamento formal, geométrico e espacial, executada em alvenaria, com pé-direito alto, janelas de madeira de duas folhas, em veneziana. No centro, destaque para o florão.

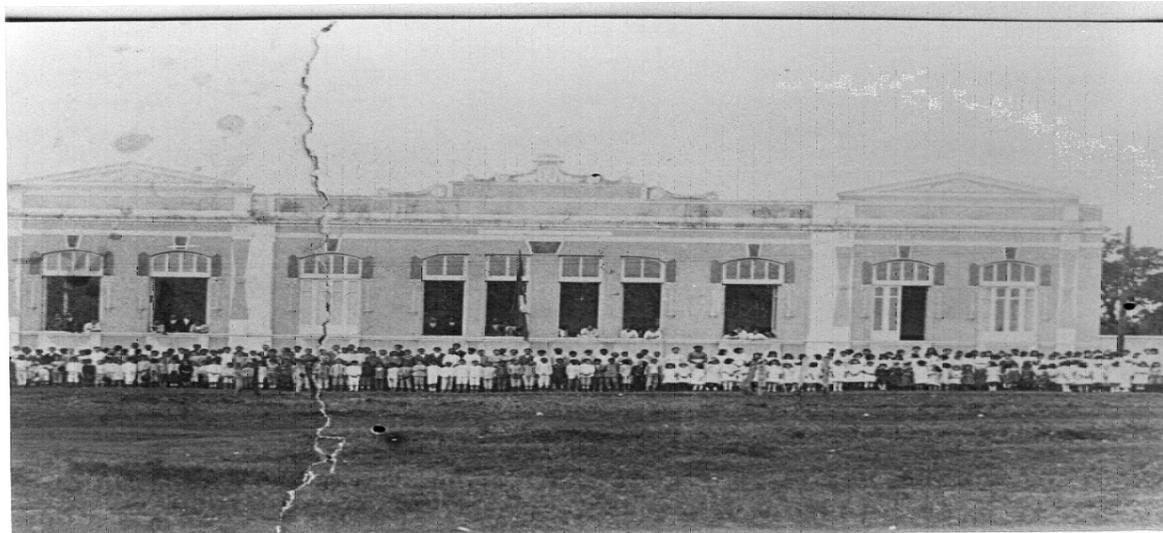


Figura 02 – Primeiro prédio do Grupo Escolar Marcolino de Barros e alunos (s/ data)
(Acervo da Escola Estadual Marcolino de Barros)

De fato, nota-se no prédio do Grupo Escolar Marcolino de Barros uma similaridade correspondente no estilo e na imponência a outros prédios existentes na cidade, ou que seriam construídos mais tarde, como pode ser observado abaixo, como o caso da residência do Dr. Itagyba e do Sr. Amadeu Maciel, ambos construídos no início da década de 1920.



Figura 3 – Residência do Dr. Itagyba Augusto da Silva, advogado patense, edificada em 1921 e tombada pelo Patrimônio Histórico Municipal em 1999 (Acervo: Prefeitura Municipal de Patos de Minas – Divisão de Patrimônio Histórico)



Figura 4 – Residência do Sr. Amadeu Maciel, edificada em 1920 e tombada pelo Patrimônio Histórico Municipal em 1999 (Acervo: Prefeitura Municipal de Patos de Minas – Divisão de Patrimônio Histórico).

Nos documentos não encontramos referências exatas ao projeto arquitetônico do primeiro edifício do Grupo Escolar. Foi possível observar, no entanto, que o prédio apresentava problemas, salientados pelos inspetores ao longo dos anos.

Em 1921, quatro anos após a inauguração, o inspetor regional de ensino, Honório Guimarães, fez as seguintes observações a respeito do estabelecimento:

Prédio escolar: precisa de reparos urgentes, que foram orçados e cuja execução, devidamente autorizada vai ter lugar para estes dias. Pateos de recreio: o Director pedirá auctorização para mandar proceder a capina do terreno escolar, informando à secretaria a importancia a dispende. Depositos de agua: as caixas que accumulam as reservas d'agua são insufficientes para as descargas necessarias ao bom funcionamento das installações sanitarias. (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

As más condições do prédio, observadas pelo inspetor, foram se agravando como o passar do tempo, como se observa por meio de outro termo de visita, tratando do edifício:

Não esta bem conservado. Paredes exteriores denegridas pela acção do tempo e as interiores necessitadas de limpeza, assim como o soalho tem alguns defeitos. Os alpendres tambem precisam de reparo [...]. Ha dois pateos amplos para exercicios phisicos e recreio dos alumnos, sendo lastimavel o estado dos muros, que estão ainda em alvenaria de tijolos, sem rebouco e caiação (TERMO DE VISITA, Inspeção técnica, G. E. Marcolino de Barros, abril 1926).

Em outro momento, o inspetor escolar municipal, Antonio Dias Maciel, depois de vistoriar o prédio, registrou: “Deixo exarado neste termo de visita um appello aos poderes competentes para que sejam sanadas as faltas que se me depararam: o prédio em que funciona o grupo necessita de uma limpeza geral e concertos inadiáveis” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, ago 1927).

Nos demais documentos analisados não há referências à providências tomadas para sanar os problemas apontados pelos inspetores. De fato, tratava-se um prédio provisório, posto que os políticos patenses estavam empenhados na construção de um novo

edifício, este sim condizente à sua importância e que foi entregue à população patense em 1933¹⁶.



Figura 05 – Prédio definitivo do Grupo Escolar Marcolino de Barros, construído em 1933 – s/data (Acervo da Escola Estadual Marcolino de Barros).

Construído nas imediações do centro urbano, o novo edifício do grupo viria a ocupar um lugar de destaque ao lado de outras instituições públicas, como a Câmara Municipal e, mais tarde, o Fórum. Ocupando uma área considerável ao longo da ampla Avenida Municipal, hoje “Avenida Getúlio Vargas”, o edifício, belo e majestoso, foi construído em dois pavimentos, em forma de “U”, em estrutura de concreto. O acesso aos corpos laterais se dava por escadarias, uma à direita e a outra à esquerda, que lhe davam um ar de imponência e monumentalidade.

¹⁶ De acordo com o memorialista Oliveira Mello, o prédio definitivo concretizou-se devido a esforços de Olegário Maciel, que à época da construção, era Presidente do Estado. De fato, Olegário Maciel assumiu a Presidência do Estado pela 3ª vez em 1930 e governou até 5 de setembro de 1933, data de seu falecimento (MELLO, 1971, p. 193/337).



Figura 06 – Detalhe da escadaria direita. Arquivo da autora – março de 2007.

No pavimento superior, destacava-se o salão de honra do estabelecimento, além de salas de aula. O edifício foi dotado de um amplo pátio para recreio e de um pavilhão para abrigo dos alunos. Todos os ambientes atendiam às condições indispensáveis de ar, luz e higiene, proporcionados pelas amplas e inúmeras janelas.

Observava-se, no novo edifício do Grupo Escolar Marcolino de Barros, elementos denotativos da afirmação do ideário republicano na cidade: um estabelecimento para a educação, que reafirmava sua identidade ao contrastar com os ainda poucos edifícios em seu entorno. O nível de construção, a riqueza dos detalhes, o esmero no tratamento da fachada, com vários ornamentos, evidenciavam a importância atribuída ao aspecto arquitetônico escolar, num momento em que a escola pública primária encerrava a missão de levar adiante o projeto republicano de aperfeiçoamento da cultura ¹⁷.

¹⁷ Com a Resolução 3243/80, autorizou-se a extensão de série e o Grupo Escolar Marcolino de Barros passou a oferecer, além do curso primário, o ginásio. Em fevereiro de 1984, pelo Decreto 23430, foi criado o ensino de 2º grau e alterada sua denominação para “Escola Estadual Marcolino de Barros”. De 1933 a 1964, a construção em “U” não foi alterada. A partir desta data, a CARRPE – Campanha de Reparo e Restauração de Prédios Escolares do Estado – reconstrói e amplia o prédio, alterando o seu formato em “O” e promovendo modificações nas grades e pilastras dos muros frontais. No início da década de 90 foi construído um pequeno salão para abrigar a biblioteca escolar. Considerado uma inovação na arquitetura local, pelas formas suntuosas e devido à sua importância histórica no contexto social patense, o prédio do grupo escolar foi tombado pelo Patrimônio Histórico Municipal, por meio do Decreto 2.154, de 08 de abril de 1999. Atualmente, o prédio passa por reformas gerais, para a comemoração do seu 90º aniversário, em junho de 2007 (Fonte: Prefeitura Municipal de Patos de Minas – Divisão de Patrimônio Histórico, mar /2007).

3.5.2 – O programa e o método

Já salientamos que o Estado de São Paulo foi o núcleo irradiador da experiência da escola graduada no Brasil e, como tal, já havia disseminado a idéia de que a formação integral do indivíduo republicano advinha de uma soma maior de conhecimentos intelectuais. De fato, havia-se instaurado o problema da inovação educacional, que apresentava-se como dispositivo de poder, num momento em que se buscava a configuração de novas práticas educacionais.

Como já afirmado, o método intuitivo passou a ser valorizado, posto que se apresentava como primordial na renovação do ensino nas primeiras décadas da República. Essa valorização prevaleceu e firmou-se com a criação dos grupos escolares, na medida que se tratava de um tipo de estabelecimento que consubstanciava-se numa nova organização administrativo-pedagógica da escola primária.

Enquanto expressão de tendências mais modernas no campo educacional, o método pressupunha uma versão científica da pedagogia, possibilitava a modernização da escola independentemente das questões financeiras e políticas pressupostas na adoção, por exemplo, da escola graduada. De modo paradoxal, independentemente do uso efetivo do método intuitivo, foi a organização da escola graduada que ganhou foros de modernização do ensino (SOUZA, 1998, p. 169).

Essa “modernização do ensino” contribuiu para que houvesse uma certa sensibilidade para a infância, ou seja, o ensino devia se adequar às características do desenvolvimento infantil.

O método intuitivo foi responsável pela introdução das idéias do movimento de renovação pedagógica, especialmente entre os professores do ensino primário. Contribuiu sobretudo para a construção de uma representação sobre a escola primária fundada nos princípios da aquisição do conhecimento pela observação e pelo meio (SOUZA, 1998, p. 170).

Nesse sentido, havia uma nítida correlação estabelecida entre a organização didático-pedagógica dos grupos escolares e a aplicação gradativa de processos intuitivos

dirigidos ao cultivo das faculdades da criança. E, por se tratar de uma nova forma de ensinar, cabia aos inspetores o “ensinar a fazer” ou “como fazer”.

Nas orientações pedagógicas destinadas ao diretor e aos professores do Grupo Escolar Marcolino de Barros, o inspetor não só repassa as orientações, como se preocupa em servir de exemplo, assumindo o lugar do professor:

Expus ao professores o meu ponto de vista na pratica do ensino das diversas disciplinas do Programa, conforme a orientação pedagogica que conheci na Escola Normal modelo, principalmente no ensino de Lingua Patria, segundo a criação de [ilegível], que tão bem elucidou o processo pratico do ensino da nossa lingua nas escolas publicas. Para fazer -me compreendido melhor, lecionei durante a quinzena, nos dois turnos, de tarde o 3º e de manhã o 4º anno. Expliquei como se poderá harmonizar o horario do dia e o seu registro em Diario de classe; justifiquei o exito da associação das lições si precedidas do preparo antecipado dellas pelo professor [...] (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

A racionalização da atividade de ensino estava diretamente ligada ao desenvolvimento de uma tecnologia pedagógica, cujo objetivo era tornar o aprendizado escolar em algo mais leve, prazeroso e atraente para o aluno. Prova disso era a maior sensibilidade que se passou a cobrar dos professores diante dos alunos, suas necessidades, suas possibilidades e, ainda, a busca pela produção de uma nova sensibilidade dos alunos diante do mundo e das relações sociais.

Esse posicionamento pode ser observado na orientação oferecida ao corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros. Neste caso, o inspetor pede a utilização do método intuitivo, chamando a atenção para os procedimentos em relação ao aluno:

Abolidos os compendios que são de leitura para os estudantes, temos de substituir aquelle systema de decoração pelo emprego do methodo intuitivo e empirico, pondo as questões muito claras para os alumnos, que aprenderão a solucionar-as livremente, com os elementos de saber adquiridos progressivamente, cada um exprimindo por suas proprias palavras. Este systema deve ser plantado nas classes de primeiro anno adeantado, vindo a ser arvore frondosa nas do 3º e 4º anno; porque parece ter sido esse o objectivo pedagogico do reformador. Não serão dadas regras logo de começo e até não deverão ser dadas, mas o próprio alumno formulará a sua regra, a lei segundo a qual elle praticará o saber adquirido (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

Cobrava-se, pois, dos professores e do diretor do Grupo Escolar Marcolino de Barros, o professor Modesto de Mello Ribeiro, a competência operacional para adequar os saberes ensinados, o método adotado e os materiais escolares a se utilizar. Assim, era indispensável veicular um conjunto sistemático de procedimentos e métodos, buscan do homogeneizar o “saber ensinar” e o “como ensinar”. Os resultados não tardavam a aparecer, posto que nove meses após as orientações acima, o inspetor relata:

[...] A impressão geral que tive do trabalho foi a melhor possível, porque notei o esforço do director e das professoras, no cumprimento das minhas instruções aqui deixadas na minha ultima visita. Os methodos foram melhor applicados, segundo a orientação pedagogica desta Inspectoria. Os resultados fecundos do ensino praticado segundo essa orientação não se fizeram esperar. Em Lingua Patria, principalmente, notei o aproveitamento animador de todas as classes, porque os exercicios de redacção, abundantes e constantes, deram aos alumnos a facilidade de expressão. Examinei cuidadosamente os cadernos de trabalhos mensaes e por elles aferi a realidade do emprego dos methodos praticos, pois as provas diziam a expontaneidade do alumno em redigil-as elle próprio (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, nov. 1921).

Ainda que os resultados estivessem sendo alcançados, como sinalizou o inspetor, as orientações prosseguiam, insistindo em provocar o raciocínio do aluno, bem como sua postura como tal. Neste caso, chama a atenção o detalhamento das orientações:

No correr da minha inspecção julguei de utilidade fazer as seguintes recomendações: insistir com os alumnos a fim de emittirem as palavras com voz alta e clara; corrigir-lhes os deffeitos de prosódia que vêm das rr gutturaes e das ss apagadas que não confirmam os pluraes das palavras pronunciadas; alternar, com frequencia a posição dos minuendos nas operações de subtracção, pois a creança, habituada a tomar sempre como minuando o numero que está por cima não se dá ao trabalho de indagar qual o numero maior, corrigir com exigencia a maneira de pegar a pena e não consentir que deitem a cabeça sobre o braço ou sobre o papel; exigir que a creança faça, em voz alta e clara, as suas operações no quadro negro. Estas observações são extensivas a todas as classes do Grupo. Nas classes de Arithmetica redigir os problemas de modo a provocar o raciocinio em grau proporcional a cada alumno. Nas classes de Lingua Patria especializar, o quanto possível, os exercicios de redacção, deixando a creança escrever livremente o trecho original de sua invenção para depois corrigir-lhe os erros; cobrar com insistencia as pausas e collocação dos signaes orthographicos (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, out. 1924).

A preocupação anunciada pelo inspetor em relação à forma de pronunciar as palavras, a utilização correta do plural, a correção dos erros, a cobrança de pausas e colocação de sinais ortográficos, enfim, a postura do aluno, estava diretamente ligada aos elementos identificadores da cultura escolar, posto que para legisladores e profissionais da educação, a utilização “correta” e “adequada” do uso da língua pátria pela criança, na escola ou fora dela, seria um dos elementos distintivos daquele que freqüentava a escola, pois “[...] para a escola, a linguagem utilizada pelas camadas populares é mais que uma forma de expressão: é, fundamentalmente, um elemento denunciador da cultura atrasada, pobre, quase -selvagem, das camadas populares [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 195), cultura esta que se buscava substituir, tendo em vista os ideais republicanos de formação do cidadão da República. Aos inspetores cabia mostrar a relação entre língua e cultura, desqualificando os dialetos ou formas particulares de linguagem oral, apontando em direção a uma suposta forma “correta” de falar e de agir.

Assim, se por um lado o uso “adequado” da língua era a credencial do aluno, por outro lado, havia a tentativa de modificação e substituição sistemática das práticas culturais desse mesmo aluno, buscando formar o sentimento de nacionalidade, por meio da afirmação da autenticidade e beleza de nossa língua.

Portanto, os procedimentos e métodos a serem seguidos pelo diretor e professores do Grupo Escolar Marcolino de Barros apresentavam -se, de fato, como um dispositivo, dentre outros, de produção e afirmação da nova cultura escolar que estava sendo implantada com os grupos escolares.

Novas teorias e inovações pedagógicas estavam sendo apropriadas e difundidas por aqueles envolvidos no processo educacional. A escola pública deveria servir ao propósito de debelar o analfabetismo, como bem afirma o inspetor, ao término de sua visita: “Faço estas recomendações que aqui ficam registradas, esperando que sejam seguidas como máximo escrupulo, tornando assim o mais eficaz possível o nosso esforço na luta contra o analfabetismo” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, out. 1924).

Se a questão do método apresentava -se, de certo modo, resolvida, se levarmos em conta o empenho dos inspetores em detalhar seus aspectos e, conseqüentemente, o trabalho do professor, havia a questão do que deveria ser ensinado para o povo, debate que ocorria desde 1870, quando a insuficiência do ensino da leitura, escrita e cálculo praticado nas escolas de primeiras letras passou a ser criticado por intelectuais e reformadores, que passaram a defender uma soma maior de conhecimentos para a formação do “homem novo”.

Salientamos no decorrer do trabalho que intelectuais, homens públicos e reformadores, discutiam a construção de um projeto cultural a ser desenvolvido pela escola pública, cujos pilares eram os princípios da ciência, da valorização da educação moral e cívica e as exigências da preparação para o trabalho. Este projeto “articulava as idéias de uma educação integral compreendendo a educação física, intelectual e moral com as necessidades de homogeneização cultural e de civilização das massas” (SOUZA, 1998, p. 171).

Levando em consideração estes aspectos, a definição do programa de ensino era considerada tão relevante quanto os demais problemas políticos que envolviam a instrução pública, tais como os gastos do Estado, a liberdade de ensino ou a obrigatoriedade escolar, posto que “o programa era visto como o instrumento pelo qual a escola primária realizaria as finalidades atribuídas a ela” (SOUZA, 1998, p. 171), quais sejam: assegurar o regime republicano democrático e formar o cidadão de uma mesma pátria, pois,

Os educadores do final do século XIX reatualizaram, no Brasil, a valorização mítica da escola celebrada na Revolução Francesa. A escola representa as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia e, conseqüentemente, um instrumento de consolidação do regime republicano (SOUZA, 1998, p. 171).

Desse modo, os organizadores do ensino, ao reconhecerem a importância do programa, o enviavam como uma “receita” a ser seguida por diretores e professores. Criados os grupos escolares em Minas Gerais, por meio da Reforma João Pinheiro, seus legisladores passaram a ser preocupar, de um lado como vimos acima, com o método, de outro, com o programa.

Vale salientar, mais uma vez, que São Paulo era o polo irradiador das iniciativas na área educacional nos primeiros anos da República e, portanto, o programa de ensino das escolas públicas mineiras seguiu os mesmos parâmetros então adotados no estado paulista. Tal programa compunha-se basicamente das seguintes matérias: Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Geometria e Desenho, História Natural, Física, Higiene, Exercícios Físicos, Trabalhos Manuais, Música e Canto.

De fato, tratava-se de matérias de natureza científica e moral, introduzidas nos programas das escolas primárias da Europa e dos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XIX. Um programa enciclopédico adequado a uma escola laica e republicana que, para denotar o caráter laico da República, excluía a doutrina cristã.

Souza (1998, p. 172) argumenta que o programa prestigiava matérias cujo princípio era o da “formação global do indivíduo, abrangendo todo o conhecimento humano”, além de abranger também a educação do corpo e do espírito, a educação física e intelectual.

Essa educação integral proposta pelos legisladores brasileiros, que encontrou nos grupos escolares o local próprio para sua efetivação remonta da idéia de cultura geral remetida ao conhecimento científico então em voga nas décadas finais do século XIX em oposição ao conhecimento literário predominante anteriormente.

É de fato, o espírito da Encyclopédie que perspassa a concepção de educação integral, isto é, a educação que contemplava todos os conhecimentos existentes, não apenas as ciências, mas os conhecimentos literários e as artes aplicadas às indústrias e aos ofícios (SOUZA, 1998, p. 173).

Na educação integral, defendida pelos legisladores, a visão dogmática e religiosa do mundo foi excluída para dar lugar à valorização da ciência como fundamental para a formação do homem moderno, pautada na prática do civismo republicano.

A ciência tornou-se um valor compartilhado por toda a elite intelectual brasileira, que se interessava pela literatura internacional, expunha suas opiniões na imprensa, procurava interpretar a realidade brasileira à luz dos avanços científicos, criava associações, compartilhava da crença ocidental dos benefícios dessa ciência, concebendo-a como fator de modernidade e progresso. Por isso, a educação do homem moderno havia de ser científica, preparando-o para a vida racional e para o trabalho.

A adoção de um programa amplo e enciclopédico explicar-se-ia, pois, pela vontade de estar em consonância com as novas tendências em relação à educação popular: dar ao povo, ou aos filhos deste, noções sobre o mundo, o homem e a sociedade.

Neste sentido, o governo de João Pinheiro lançou o Decreto nº 1947 de 30 de setembro de 1906, estabelecendo as normas e determinações dos programas do ensino elementar em Minas Gerais. Tanto a reforma do ensino quanto as normatizações levadas adiante durante o seu governo buscavam delimitar e tecer normas minuciosas que iriam organizar a divisão do tempo escolar e fornecer diretrizes de caráter metodológico para a execução das atividades pedagógicas.

Assim, o Decreto de 30 de setembro de 1906, estabelecia a divisão do tempo escolar, especificava os conteúdos disciplinares e as atividades práticas, com destaque para os exercícios físicos e o canto. Constavam do programa as seguintes disciplinas: Leitura,

Aritmética, Língua Pátria, Geografia, Escrita/Caligrafia, História do Brasil, História Natural, Educação Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Física, Química, Higiene, Canto e Exercícios Físicos, além de Geometria e Desenho, que eram introduzidos a partir do 3º ano.

Ao estabelecer um programa comum para a educação pública primária que se efetivaria nos grupos escolares, buscava-se combater o analfabetismo, mas acima de tudo, aglutinar os elementos de cultura comum, de modo a formar o cidadão de uma mesma pátria, atendendo, assim, aos anseios republicanos.

As orientações relativas ao programa eram fornecidas ao diretor e professores dos grupos escolares pelos inspetores de ensino. Por isso, um ano após a inauguração do grupo na cidade de Patos de Minas, em junho de 1917 portanto, o inspetor regional, Orlando Ferreira, visitou o estabelecimento em “comissão especial”, a fim de passar as instruções necessárias para o seu regular funcionamento.

As instruções diziam respeito ao programa, que segundo ele, facilitariam a “uniformidade de orientação do ensino” e era composto pelas seguintes disciplinas: Escrita (Caligrafia), Leitura, Aritmética, Geometria, Física e Química, Ciências Naturais, Geografia, História Pátria, Educação Moral e Cívica, Desenho, Trabalhos Manuais e Ginástica (Exercícios Físicos).

A análise do referido programa revela que nas instruções oferecidas buscavam atender questões tais como: noções de escrita e leitura, noções básicas de matemática, a prática de trabalhos manuais, além de buscar satisfazer necessidades de moralização, valor cívico e higiene, como veremos a seguir.

A Aritmética, por exemplo, deveria ter um ensino prático e intuitivo por meio de exercícios, questões práticas e problemas que não só interessariam às crianças, mas lhes desenvolvessem o raciocínio. Sobre a Geometria salientava:

Tendo certo que é só medindo e construindo que logicamente se pode ensinar Geometria, na própria classe – cada lado da carteira, o comprimento do ponteiro da régua, os lados da primeira, enfim uma infinidade de coisas oferecerão ensejo para dar agradavelmente às crianças noções de geometria [...]. Só após as medidas e construções directas se darão exercícios de Geometria no quadro negro e problemas em cadernos (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, jun. 1918).

Neste caso, buscava-se nas noções matemáticas uma finalidade instrumental e prática, considerando-se o uso no dia-a-dia no comércio e no trabalho, além da adequação

psicológica da criança, atentando para a observação do universo mais próximo dela, como se observa nas instruções sobre Física e Química:

Fugir às definições, oferecer phenomenos à observação das crenças. Uma caneca com agua fervendo, um pires com sal dissolvido ou assucar, um copo vasio dentro do qual se queime um pouco de papel [...], servirão de boas lições sobre estados dos corpos, vapor, evaporação [...]. No primeiro anno bastam lições concretas sobre os estados dos corpos [...]; pela observação directa – vendo e tocando os objectos (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, jun. 1918).

As Ciências Naturais seguiam as prescrições do método intuitivo, e as aulas eram dadas por meio de lições orais, guiando as crianças à observação dos objetos:

Materia de pura e simples observação. Nos grupos, não se admitem lições sem o objecto a estudar ou a gravura a ser examinada; são condenaveis as classificações sem observação da especie a ser classificada. Na propria sala de aula, em pequenos aquarios se observa a vida de animaes e vegetaes [...]. Os jardins não são puros ornamentos e purificadores do ar, serão também larga fonte de estudos e trabalhos a serem feitos pelos alumnos. [...]. Os animaes domesticos, um passaro, gravuras, pela observação e estudo comparativo instruem mais e melhor do que uma serie interminavel de nomes, de classificações que nada dizem à intelligencia infantil (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, jun. 1918).

Se por um lado a seleção dos conteúdos correspondia à adequação psicológica da criança e à observação do meio e à finalidade instrumental do ensino primário, por outro a transmissão de conhecimentos fundamentava-se mais na apreensão de uma forma de conceber o mundo do que na apropriação de conhecimentos científicos em si. O universo doméstico aparecia esquadrinhado, classificado pela razão científica.

Quanto à Geografia, dever-se-ia iniciar pela “construção no taboleiro geográfico, de representações dos diversos accidentes no quadro negro e o seu reconhecimento no panorama”. Deveria haver um trabalho assíduo de cartografia até o fim do 3º ano, “sem escala e sem diagrama, completando-se o ensino pelo estudo dos mappas muraes, planispherio e globo geográfico”. A sistematização da cartografia dar-se-ia apenas no 4º ano, “com muitos exercicios de escala” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, jun. 1918).

A História Pátria prestava-se mais à formação do caráter, compreendendo narrações sobre os principais acontecimentos históricos do país, como se observa:

Dar lição de historia em primeiro anno do curso, não é ensinar a propria sciencia, nem enumerar datas e nomes; é fazer contos interessantes em que os personagens historicos venham apparecendo a representar seus differentes papeis, contos que se pareçam com os que ouvidos à noite em creança, tanto nos deleitaram; é tornar em palestrar conhecidos das creanças os grandes homens, mostrando o que por nós fizera; é estabelecer confronto entre os actuaes personagens de conhecimento das creanças com os de épocas passadas (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, jun. 1918)

A Educação Moral e Cívica confundia -se com a História Pátria, posto que seu objetivo era cultivar o amor à Pátria. Para tanto, estabelecia -se que “os acontecimentos da classe, da rua ou da cidade, uma festa de caridade ou civic a, uma eleição, a abertura ou encerramento do Congresso, a posse de um presidente do Estado ou de um municipio”, entre outros exemplos, dariam ensejo ao trabalho com a idéia de pátria e ao respeito à bandeira, “retrato e symbolo da Patria” (TERMO DE VISITA , G.E. Marcolino de Barros, jun. 1918).

No amplo conjunto de disciplinas formadoras do caráter havia um lugar para a preparação para o trabalho: Desenho e Trabalhos Manuais. Não se buscava formar artistas, lembrava o inspetor, pois o fim principal do Desen ho seria “educar a vista, adestrar as mãos”, sendo de alta conveniência que “assim como nos demais trabalhos as creanças se sirvam de ambas as mãos”. Quanto as Trabalhos Manuais,

recomenda-se ao director introduzir nas classes masculinas: trançado em papel, fitas de madeira, palha, junco, etc; tecidos diversos, cárter, dobraduras, trabalho em barro e madeira, etc. de modo a não conservarem as meninos na posição de inferioridade em que se possam achar em confronto com as meninas (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, jun. 1918).

Os exercícios de Ginástica deveriam ser ministrados de modo a exigir “maior desenvolvimento e orientação no sentido de fazel-os queridos das creanças de ambos os sexos”.

Como pudemos observar, muitos preceitos estavam em jogo na constituição dos “saberes escolares” propostos no programa para o Grupo Escolar Marcolino de Barros: repetir, exercitar, memorizar, inculir hábitos, desenvolver faculdades, disciplinar.

De fato, tratava-se da institucionalização de uma cultura escolar que se tornou característica nos grupos escolares e no ensino primário nas décadas iniciais da República. As orientações a respeito do programa eram inovadoras para a época e, como salientamos, aos inspetores cabia difundir essas inovações educativas, atuando como modernizadores num constante empenho em fazer mudar as práticas educativas utilizadas até então.

3.5.3 – Forma(ta)ção e controle do corpo

Demonstramos no início do item anterior que os inspetores forneciam orientações cujo princípio básico era cobrar uma maior sensibilidade do professor em relação ao aluno no que dizia respeito às suas necessidades e possibilidades, levando-o a produzir uma nova sensibilidade diante do mundo e das relações sociais. Nesse caso, a sala de aula apresentava-se como o espaço onde poder-se-ia realizar de maneira consciente os processos e as finalidades de uma educação que se pretendia civilizadora e moralizadora, como postulavam os republicanos.

Se por um lado as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula buscam despertar nas crianças sentimentos capazes de contribuir no processo de aprendizagem, por outro, as mesmas atividades eram utilizadas como mecanismo de controle, pois tanto quanto a mente e o espírito, o corpo era passível de modelamento, principalmente quando o ser humano em questão era o aluno. Sob esta perspectiva,

A escola que instrui em novos conhecimentos é a mesma que molda o corpo e possibilita a emergência de novas sensibilidades e sentimentos frente à realidade, frente à própria escola, à cidade e a seus habitantes. É a instituição educativa operando em momentos distintos, atuando na formação humana e social e, com isso, constituindo-se, legitimando-se e impondo-se à cidade, seu *locus* por excelência de atuação (FARIA FILHO, 2000, p. 85).

Abordando a questão com maior amplitude, Souza (1998, p. 145) revela que

A ordem e a disciplina são constitutivas da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares. São requisitos de ordem pedagógica e política. Em primeiro lugar, disciplina e ordem são indispensáveis para o

ensino simultâneo, obedecendo, pois, a uma dupla racionalidade didático - pedagógica: a condição para realizar o ensino e os meios para alcançar as mais elevadas finalidades da escola primária – civilizar e moralizar. Além disso, são elementos simbólicos que elevam o valor da escola e dão crédito à instituição educativa.

Ordem e disciplina apareciam, portanto, como elementos essenciais de uma cultura escolar ainda em construção. Desse modo, correr, pular, brincar ou agir de forma desordenada, dentro ou fora da sala de aula, eram comportamentos inadequados para os alunos, posto que traziam prejuízo para os bons costumes.

Civilizar e moralizar estavam entre as funções da escola primária e, deste modo, os reformadores da instrução pública primária preocuparam-se em colocar em prática processos disciplinares modernos e mais sutis, coerentes com as novas concepções de infância então preconizadas.

Inspirados pelos modernos dispositivos disciplinares advogados pela pedagogia moderna e em uso nas escolas públicas estrangeiras, buscavam substituir os castigos físicos pela emulação e persuasão amistosa, ou seja, a disciplina escolar deveria repousar essencialmente na afeição do professor para com os alunos. O temor deveria ser substituído pelo conselho e pela persuasão.

Daí a preocupação dos inspetores, encarregados de orientar os envolvidos diretamente com a sala de aula, com as questões disciplinares, com a participação dos alunos, com a observação dos horários, no sentido de diminuir a emergência de comportamentos prejudiciais à ordem escolar.

No Grupo Escolar Marcolino de Barros, a tarefa coube, principalmente, ao inspetor Honório Guimarães, que não poupava detalhes ao descrever como alunos e professores deveriam se comportar em relação à ordem e disciplina:

Em classe, nenhum aluno abandonará a sua carteira sem permissão da mestra. Para falar a ella, o alumno erguerá o signal com o braço direito, mão aberta para a direcção do tecto. Dois ou mais alumnos não poderão falar ao mesmo tempo. Durante o horario, nenhum alumno sairá da classe sem licença da professora e do grupo sem a do Director. Nas classes haverá o silencio indispensavel, que as professoras exigirão, afim de que a ordem colabore no exito do ensino que ministram (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

Em outra visita, escreveu:

Quando uma classe estiver indisciplinada, o Director assumirá a regencia della até normalisá-la e entregando-a depois à docente, fiscalizará o seu bom exercicio. Quando a mestra não for capaz de conter os seus alumnos dentro da disciplina o Director podera removê-la de classe (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, nov. 1921).

E mais adiante completou: “No anno que vem, uma acção ainda mais energica – a partir do primeiro dia – será desenvolvida em favor da disciplina e especialmente do silencio em forma e na sala. O silencio é a alma da ordem. Violada esta regra disciplinar, tudo esta perdido” (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, nov. 1921).

Nas orientações do inspetor vê-se claramente as transformações pelas quais a escola vinha passando nas décadas iniciais do século XX. Se por um lado essas transformações configuravam-se no atendimento de um número maior de crianças, por outro a instituição caminhava em direção a uma outra que se quer instrumento e mecanismo de transformação cultural da população. As práticas disciplinares ao fazerem parte da dimensão educativa presente nos grupos escolares, fizeram com que estas instituições fossem responsáveis pela produção de corpos e sensibilidades e pela difusão de novos processos disciplinares que extrapolavam os muros, pois se tratava de um projeto com vistas a civilizar e moralizar as crianças e, por consequência, suas famílias.

No Grupo Escolar Marcolino de Barros não seria diferente, pois assim orientava o inspetor: “Director e professores não perderão ensejo de censurar, corrigir e aconselhar os alumnos, todos os dias, sobre a conduta delles na escola, na rua e em casa, tendo em vista que o dever do mestre não é somente instruir, mas e principalmente educar” (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

Até mesmo a servente era chamada a cooperar quando o assunto era disciplina: “A servente é auxiliar da disciplina, devendo portanto ter força moral sobre os alumnos reclamando do Director e dos professores auctoridade para o conseguir” (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

O espaço escolar determinava, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola, como se observa na fala do inspetor: “Ao debandar, os alumnos são obrigados a deixar a frente do predio com a indispensavel compostura”, ou ainda, “o alumno comparecerá com sua roupinha de pobre, porém limpa” (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

De fato, a boa organização escolar estava diretamente ligada à ordem, disciplina e limpeza. Como afirma Souza (1998, p. 143) “as representações em torno da higiene escolar contribuíram para reforçar valores morais relacionados a padrões de comportamento considerados civilizados”.

Quanto a esse aspecto, orientavam os inspetores em visita ao Grupo Escolar Marcolino de Barros: “Em dia instituído pelo Director, os professores revistarão nas classes, o cabelo, unhas, objetos escolares dos alumnos, prelecionando sobre moral e hygiene” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

E ainda: “A servente deve varrer sempre as varandas e os passeios, que circundam o predio escolar, trazendo tambem limpo o terreno proximo onde os meninos procuram a forma. A impressão do asseio deve dominar quem entra no grupo, à primeira vez no dia” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

Orientações, nesse sentido, seguiram -se ao longo dos anos:

Para regularidade completa dos trabalhos e consequente eficiencia do ensino, expuz ao sr. Director e a cada uma das suas professoras e meu ponto de vista sobre o interesse que todos devem ter pelo desenvolvimento do instituto e aconselhei esforço persistente pela frequencia, exigindo o comparecimento pontual dos alumnos; adopção integral do horario que organizei, intensificação das lições de lingua patria ao 1º anno; cuidado com a maneira de alguns alumnos pegarem na penna; uniformização do ensino, evitando subdivisões de classes; observância do programma de escripta do 4º anno; energico e rigoroso esforço no sentido de ser melhorada a disciplina entre os alumnos; [...] Não se olvidem os menores detalhes, observe -se a projecção de luz, a hygiene em todos os sentidos – em particular, o asseio rigoroso do predio e suas dependencias (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, abril 1926).

Face ao exposto até o momento, parece -nos evidente o esforço empreendido pelos legisladores educacionais em formar nas crianças, desde cedo, sentimentos, hábitos e valores próprios de uma sociedade que se esperava construir e na qual o único cidadão aceito seria aquele que incorporasse tais valores e atitudes.

O corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros e seu diretor, o Professor Modesto de Mello Ribeiro, destacaram -se no que diz respeito a seguir as orientações deixadas pelos inspetores. Na análise dos termos de visita, nos deparamos com uma série de elogios e afirmações que atestam tanto a seriedade do trabalho realizado com as crianças quanto o

empenho dos profissionais em cumprir o que lhes era pedido. A descrição abaixo revela este fato:

Examinei os cadernos mensaes dos alumnos, notei que todos tem bôa caligraphia e escrevem com correcção. As argüições dos professores feitas aos alumnos foram respondidas com promptidão. Todas as classes mostram geral desenvolvimento em todas as materias primarias do programma. existe no grupo muito boa ordem e disciplina (TERMO DE VISITA, G. E. de Patos, jun. 1918).

Sobre os professores:

Verifiquei com agrado, que meus insignes collegas, são esforçados no desempenho do espinhoso cargo de formar o caracter dos cidadãos e das futuras mães de famílias, em que lhes foi confiada em tão bôa hora em prol da mocidade. É da harmonia que existe entre os professores é que hão de nascer a força e a prosperidade de nosso Estado, que é uma das grandes [ilegível] componentes de nosso amado e glorioso Brasil! Avante pois, mocidade! Estudai, para serdes algum dia, a força motora de nosso paiz e ver assim coroado, os esforços de vossos pais e mestres (TERMO DE VISITA, G. E. de Patos, jun. 1918).

Mais abaixo, conclui: “Deixo apenas consignado nessas singellas linhas, os meus sinceros parabens aos meus insignes collegas pelo geral desenvolvimento de seus alumnos” (TERMO DE VISITA, G.E de Patos, jun. 1918).

Em outro momento, lê-se: “O Grupo Escolar de Patos é muito conceituado, gozando de bôa fama o digno Director e os professores” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, out. 1920).

Em 1921, ao fornecer orientações sobre o programa, ordem, disciplina, higiene, o inspetor Honório Guimarães relatou:

O director, paciente, honesto, competente e laborioso, dignamente auxiliado por professores habilitados e cheios da melhor vontade de bem servirem nas suas cadeiras, tem conseguido elevar o nivel moral e profissional d este instituto. Estamos aparelhados para realizar, no proximo anno, um trabalho mais efficiente do que o neste realizado, pois estão aplainadas as difficuldades mais vultosas. Não exagero, dizendo aqui que o Director e professoras se impuzeram à minha toda consideração e estima, pelo espírito de ordem manifestado no cumprimento das instruções por mim deixadas (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, nov. 1921).

Já em 1927 foi feita a seguinte observação:

Da visita feita a este grupo Escolar levo a melhor impressão possível da ordem, asseio e aproveitamento dos alumnos, sem querer referir -me ao zelo e carinho do seu Director e para que assim fique bem patente a observação que fiz com esta visita, aqui deixo declarado: é digno de nota o conjunto de esforços que expendem os dirigentes deste Grupo para mantel -o na altura do seu objetivo. Visitei todas as suas dependencias notando o maior asseio, rigida disciplina que muito habilitam o seu Director e auxiliares – e para justiça dos que tem que zelar pela educação do Brasil de amanhã devem todos se congregarem em torno dessa pleiade [ilegível] para auxiliar -a na conclusão de sua obra (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, maio 1927).

O inspetor finaliza: “Agradavelmente impressionado retiro -me deixando nestas linhas as minhas felicitações como chefe de familia e sobre tudo como brasileiro que se orgulha de ter nascido sob o [ilegível] de nossa bandeira” (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, maio 1927).

As afirmações acima nos dão uma clara idéi a do quanto se fazia em prol da educação das crianças matriculados no Grupo Escolar de Patos de Minas. Parece -nos incontestável o argumento de que professores e diretores trabalhavam de maneira árdua em prol do cumprimento do programa e das regras de ordem , disciplina e higiene, fatores tão caros a inspetores, legisladores e reformuladores do ensino público primário do período republicano.

3.5.4 – A frequência escolar

A efetivação do processo de escolarização no Estado de Minas Gerais dependia, em grande parte, do posicionamento dos diretores e professores frente às questões impostas pela escolarização. Aos diretores dos grupos escolares cabiam, entre outras, as funções de executar as matrículas dos alunos interessados em ingressar no grupo; fiscalizar as atividades desenvolvidas no âmbito escolar; servir de intermediário com as demais autoridades de ensino

e com a comunidade de uma forma geral; realizar a escrituração e condução da “caixa escolar”; supervisionar os livros de ponto, diários e demais documentos elaborados no cotidiano das práticas escolares, etc.

Vimos que, no caso do Grupo Escolar Marcolino de Barros, o trabalho desempenhado por seu diretor, Modesto de Mello Ribeiro, digno de elogios por parte dos inspetores de ensino, contribuiu para que a instrução pública primária fosse as poucos se estabelecendo no cenário da cidade de Patos de Minas.

Tido como homem de admirável saber erudito, Modesto de Mello Ribeiro destacou-se enquanto educador por sua capacidade e zelo profissional. Natural de Patrocínio – MG, formou-se pela Escola Normal de Uberaba em 1890 e, no ano seguinte, foi nomeado para a cadeira de ensino de Patos de Minas. Em 1913, foi nomeado diretor do Grupo Escolar Honorato Borges, de Patrocínio, exercendo o cargo por 2 anos. Em 1916, foi designado para dirigir o Grupo Escolar de Patos, inaugurado em 1917, atuando nesta função por 10 anos, até sua aposentadoria, em 1927. Morreu em setembro de 1928¹⁸.

Como diretor do Grupo Escolar Marcolino de Barros, o professor Modesto desempenhou um papel relevante no que se referia a implementação do mesmo na cidade de Patos de Minas, posto que se tratava de impor à cidade uma cultura escolar inexistente até então. Sua ação como diretor buscava proporcionar as condições técnicas, administrativas e pedagógicas para o funcionamento do estabelecimento por ele dirigido.

Vale lembrar que a escola não era ainda uma instituição globalizadora ou mesmo um lugar para o qual os pais cogitassem enviar os filhos. De fato, a obrigatoriedade de ensino não estava totalmente disseminada a ponto de os pais cumprirem esta prerrogativa.

O comum na época em questão – anos 10 e 20 do século XX – era os pais decidirem quando mandar os filhos à escola, decisão que se pautava em fatores como: quando estivessem maiores; se podiam ou não ser liberados do trabalho doméstico ou do trabalho que ajudava a compor a renda familiar; do local de residência – campo ou cidade. Se para uns o aprender a ler, escrever e contar era o suficiente, para outros era uma realidade ainda muito distante, considerando-se os fatores acima.

O que se tem como certo é que, nesta época, a presença da criança na família era prolongada e, com isso, o início da escolarização ocorria mais tarde ou mesmo nem ocorria,

¹⁸ Modesto de Mello Ribeiro casou-se com Honorina Caixeta, filha do Capitão João Gualberto de Amorim. Tiveram doze filhos. Além do Magistério, o professor Modesto era um músico entusiasta e fundou banda de música, grupos teatrais, coro paroquial, etc, além de participar de obras de cunho social e literário, em Patrocínio e Patos de Minas (FONSECA, 1974, p. 132).

se levarmos em conta o elevado índice de analfabetismo que envergonhava o país – cerca de 75% da população – como relatamos em outro momento do presente trabalho.

Diante das colocações acima, a escola pública primária da República se deparava com um dado interessante: a frequência média dos alunos era bem menor que o número de matriculados, fato que pode ser comprovado nos números do Grupo Escolar Marcolino de Barros.

No Regulamento da Reforma João Pinheiro, de setembro de 1906, havia referência quanto a esta questão. O capítulo VII, que tratava sobre matrícula, frequência, suspensão e restabelecimento do ensino, previa que “só seriam instaladas as escolas que até 21 de janeiro tivessem matriculados 40 alunos nos distritos e 45 nas cidades ou vilas” (apud MOURÃO, 1962, p. 145). Se os limites não fossem atingidos, o governo poderia transformar a escola, que atendia um só sexo, em mista. O artigo 85 versava sobre a frequência e estabelecia que se o aluno não comparecesse, sem causa justificada, durante três meses seguidos, sua matrícula seria eliminada, porém, “admitia-se, para legal funcionamento da escola, uma frequência bem inferior à matrícula” (apud MOURÃO, 1962, p. 145).

Quando da inauguração do grupo, em 1917, estavam matriculados 321 alunos, dos quais apenas 182 eram freqüentes. No quadro abaixo, temos um panorama geral sobre o índice de matrícula e de frequência registrado ao longo dos anos ¹⁹.

Observa-se que nos dois primeiros anos de funcionamento do grupo escolar, a frequência foi praticamente a mesma, em torno de 56%. Em 1919, o número de alunos matriculados foi menor e o período se destacou como o de menor frequência. Em 1921, há um aumento significativo no número de alunos matriculados, fato que fez com que o grupo escolar passasse a funcionar em dois turnos, posto que havia 8 classes funcionando e apenas 6 salas de aula. Nos anos subsequentes, a frequência média ficou em torno de 60%.

¹⁹ O Regulamento dos grupos escolares previa que “o primeiro semestre começaria a 21 de janeiro e terminaria a 30 de junho; o segundo semestre começaria a 1º de julho e terminaria a 14 de novembro” (apud MOURÃO, 1962, p. 146). A título de análise do número de alunos matriculados e freqüentes no Grupo Escolar Marcolino de Barros, tomamos por base o mês de novembro de cada ano.

QUADRO III

| Mês /ano | Número de alunos matriculados | Frequência no mês | % frequência |
|--------------|-------------------------------|-------------------|--------------|
| Nov /1917 | 321 | 182 | 56,7 % |
| Nov /1918 | 403 | 227 | 56,3 % |
| Nov /1919 | 368 | 167 | 45,4 % |
| Nov /1920 | 380 | 198 | 52,2 % |
| Nov /1921 | 461 | 275 | 59,7 % |
| Nov /1922 | 465 | 282 | 60,7 % |
| Nov /1923 | 483 | 285 | 59,1 % |
| Nov/ 1924 | 524 | 285 | 54,4 % |
| Nov/ 1925 | 455 | 276 | 60,7 % |
| Nov/ 1926 | 555 | 281 | 50,7 % |
| Nov/ 1927 | 486 | 296 | 61 % |
| Nov/ 1928 | 603 | 425 | 70,5 % |
| Total | 5.504 | 3.179 | 57,7 % |

Fonte: Diários de classe do Grupo Escolar Marcolino de Barros (1917 a 1928)

Ressalte-se que a escola pública primária apresentava-se como uma instituição que se impunha a outras relações, obrigações e tempos sociais e poderia até mesmo ser considerada uma inconveniência, posto que tirava a criança da convivência familiar. Não havia ainda uma “cultura escolar” que, como vimos, encontrava-se em construção justamente nos grupos escolares. Desse modo, não havia o “hábito” de se mandar a criança para a escola e, nesse caso, a tarefa de conscientizar as famílias ficava, muitas vezes, a cargo dos professores e do diretor, encarregados de colocar o maior número possível de alunos dentro da sala de aula.

No caso do Grupo Escolar Marcolino de Barros, o diretor Modesto de Mello Ribeiro, no início do ano de 1921, agiu de forma peculiar, como relatou o inspetor Honório Guimarães:

Cumprindo o seu dever, o director fez matricular no estabelecimento as creanças em idade escolar. Para isso realizar, percorreu o perimetro escolar, notificando os Paes e responsaveis pelos alumnos, da obrigação em que se achavam, segundo dos dispositivos da lei. Os impressos contendo a contra -fé

dos paes notificados estão devidamente archivados. [...] (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

Considerando-se os resultados obtidos, que podem ser observados no quadro acima, pois em 1922, 1923 e 1924 registrou-se um aumento significativo no número de matrículas, a atitude do diretor foi digna de aplausos por parte do inspetor:

O grupo está abarrotado de crenças, notando-se no povo uma atitude de respeito à lei, receiosos da applicação de penalidades aos seus infractores. A acção do director de Patos, - digno por isso de todos os encomios, - é um elemento probatório da exequibilidade das disposições que crearam a obrigatoriedade do ensino (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

O inspetor aproveita para ressaltar o tratamento que deveria ser dado ao povo em relação ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino:

Para vencer a multidão ignorante, refractaria ao progresso intellectual da mocidade, o recurso decisivo é a applicação severa da lei. Agradar ao povo com medidas de tolerancia, procurando erguer a freqüência escolar somente por meio de conselhos aos interessados e pela propaganda do ensino, é estimular o indifferentismo collectivo e a indolencia da plebe, cada vez que se cuida de golpear o monstro do analphabetismo, matador das nossas risonhas esperanças no amanhã da Patria [...] (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

A fala do inspetor insistia no fato de que o investimento na instrução pública, com vistas a combater o analfabetismo era o ponto de partida para a definitiva organização da sociedade. O alto índice de analfabetos era um dado crítico e representava o atraso social e econômico do país, ou seja, “o monstro do analphabetismo” era o “matador das nossas risonhas esperanças no amanhã da Patria”, como afirmou o inspetor. Nesse discurso, revela-se a função política da educação defendida veementemente pelo ideário republicano: esperava-se que a escolarização pudesse contribuir para a consolidação da cidadania e da nação republicana.

Esse aspecto pode ser evidenciado quando o inspetor, elogiando mais uma vez o diretor, finaliza: “Cumpro meu dever civico, louvando o director do grupo pelo seu gesto de

patriotismo, preparando o meio para acolher as providencias instituidas pela esperada regulamentação da lei” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

No mesmo ano, o inspetor sinalizou para a importância da divulgação da matrícula para o ano seguinte:

O Director anunciará a epocha de matricula exigindo que os pedidos de inscrição sejam assinados pelos interessados. Esta medida força o pae a procurar o grupo para fazer tal pedido; e o director tem oportunidade de fazer-lhe minuciosa exposição das exigencias da lei, para cujo cumprimento é indispensavel o concurso da auctoridade paterna. Insisto sempre pelo contacto da escola com os paes, o que me parece salutarissimo no sentido de melhorar-se cada dia a situação do ensino. Sem a participação directa dos Paes no conhecimento da vida escolar, os professores ficam desajudados e a sua acção resultará pouco efficiente (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

Ressalte-se que o trabalho do diretor Modesto de Mello Ribeiro mostrou -se eficaz, pois de acordo com o quadro acima, em 1927, dez anos após a inauguração do grupo, registrou-se a frequência de 61% dos 486 alunos matriculados, tendência que se manteve no ano seguinte, quando o grupo contou com a matrícula de 603 alunos, dos quais 425, ou pouco mais de 70%, foram frequentes.

Os números acima, bem como a fala do inspetor, revelam o movimento educativo fora dos muros da escola. Ao aconselhar a participação ativa da família em prol da escolarização das crianças, o inspetor esperava contar com a colaboração desta no aumento da frequência escolar. Por outro lado, os números dos anos 1927 e 1928 são indicativos da relação que ia se estabelecendo entre a escola pública e a população de Patos de Minas, num esboço de internalização da cultura escolar que se processava no interior do estabelecimento de ensino.

Em alguns casos, a realidade da escola pública primária, configurada pelos inspetores, demonstrava tensões entre a instituição de ensino e a família, como se pode observar abaixo:

Terminei hoje a inspeção com a presença de 227 alumnos dos 403 matriculados. A frequencia devia ser maior dada a importancia da cidade de Patos, incontestavelmente uma boa cidade e o grande numero de alumnos matriculados; a culpa, porem, não é dos professores deste grupo, os quaes só merecem louvores pelo zelo e carinho com que exercem a sua espinhosa

missão, e sim dos pais dos alunos (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, out. 1918).

Por isso, a família era chamada a cooperar: “É preciso que obriguemos delicada e geitosamente os pais a acompanharem com interesse a vida escolar no que se relaciona com a aprendizagem do filho” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, nov. 1921).

O discurso do inspetor é indicativo da crítica dirigida às camadas mais pobres como desinteressadas pela educação. Os pais dos alunos não estariam conscientes da sua obrigação de enviar os filhos para a escola, num momento em que se afirmava, justamente, a importância da educação. Neste caso, desqualificava-se os pais, ignorantes e atrasados e, por isso mesmo, incapazes de agir em prol do bem comum, no caso a educação. Obrigá-los “delicada e geitosamente” a acompanhar “a vida escolar” do filho significava mudar hábitos e costumes “domésticos” da família, vencendo a resistência desta em relação à escolarização.

Se de um lado esperava-se levar a família a cooperar com a aprendizagem do filho, por outro era importante que o povo também se interessasse pela vida do grupo. Para isso:

O Director poderá fazer convite gerais e especiais para visita à exposição, fazendo registrar os nomes dos visitantes. Devemos empregar o esforço no sentido de interessar o povo pela vida do Grupo. Com a consideração formal de que gozam o director e as professoras, estou certo de que, se se interessarem por este assunto, a exposição colherá o êxito esperado. Nos anos que se sucederem, as famílias habituar-se-ão a ir ver a exposição, tão logo saibam que a mesma foi franqueada às visitas (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, nov. 1921).

Neste caso, numa demonstração de pensamento estratégico, pretendia-se dar visibilidade aos trabalhos pedagógicos realizados no espaço escolar, buscando aproximar a população do conhecimento escolarizado atuando, assim, sobre o meio social. Os espetáculos e cerimônias escolares seriam concebidos como uma forma de trazer o “povo” para dentro da escola, fortalecendo os vínculos entre esta e a instrução pública. Tornando-se um espaço de encontro, o Grupo Escolar Marcolino de Barros irradiaria sua dimensão educativa, atuando de forma significativa na família, na sociedade e, por conseguinte, na frequência e aproveitamento dos alunos ali matriculados.

As orientações do inspetor são demonstrativas do papel que a escola pública primária republicana deveria desempenhar na vida urbana: um papel social e cultural, pois ali se ensinava a ler, escrever e contar, noções básicas das ciências físicas e naturais, as virtudes morais e cívicas mas, e acima de tudo, buscava-se formar cidadãos.

Em face do exposto, podemos afirmar que o Grupo Escolar Marcolino de Barros, de Patos de Minas, nas diversas dimensões do fazer pedagógico, ia solidificando, material e simbolicamente no espaço urbano, uma nova forma e cultura escolar. A instalação deste estabelecimento na cidade implicou novas formas de organização da instrução, com alterações significativas na atividade docente e no cotidiano escolar do município.

3. 6 – Considerações parciais

O projeto de reestruturação e modernização da educação pública primária em Minas Gerais, implantado na Primeira República, objetivou promover a racionalização e a organização do ensino, de modo a superar as frágeis e precárias condições da rede de ensino com a qual o Estado contava.

A defesa dos grupos escolares, por políticos e legisladores mineiros, identificava-se com o movimento que ligava estes estabelecimentos com o progresso e a superação do atraso propagado pelos republicanos, que defendiam a instrução com o via de integração do povo à nação. Por se tratar de uma instituição capaz de “organizar” o ensino, também era defendida como forma de “reinventar” a escola, tornado mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade.

Com a introdução destes estabelecimentos de ensino em Minas Gerais, por meio da Reforma João Pinheiro (1906), visualizou-se, por um lado, a possibilidade de superação do atraso representado pelas escolas isoladas e, por outro, a possibilidade de materialização, por meio de uma política educacional, de idéias e propostas que desde meados do século XIX se espalhavam ao redor do mundo acerca da educação escolar, ou seja, a formação do cidadão adequado às necessidades e complexidades do mundo social – o “homem novo”.

O processo de reorganização do ensino público primário mineiro, consubstanciado nos grupos escolares, viria repercutir no município de Patos de Minas. A elite política local, imbuída dos ideais republicanos, viu na instalação deste estabelecimento de ensino na cidade,

a possibilidade de galgar os degraus do progresso e da modernidade, entusiasticamente defendidos. O grupo escolar solucionaria o problema da precariedade do ensino ministrado na cidade, carente de uniformidade de material didático e de método, de professores preparados e de locais adequados, além de propiciar visibilidade aos feitos políticos.

Uma vez inaugurado, O Grupo Escolar Marcolino de Barros transformou -se na expressão visível de uma nova ordem a ser estabelecida na sociedade, posto que ali se promoveu noções de ordem e disciplina, higiene, regras de comportamento, impondo -se, desta forma, ao conjunto social e revelando -se como estratégia de construção de uma sociedade apta a alcançar os ideais propugnados pelos republicanos.

Assim, a referida instituição significou tanto uma conquista pedagógica para o município, pois proporcionou escolarização à comunidade, quanto uma conquista ideológica, na medida que possibilitou que os ideais republicanos de reforma da sociedade pela instrução chegassem ao interior.

Por fim, a Reforma Francisco Campos, no bojo das agitações relacionadas às questões do ensino que tiveram lugar nos anos finais da década de 1920, viria reestruturar as instituições escolares mineiras, numa demonstração do empenho do Estado de Minas Gerais em promover mudanças de caráter qualitativo no ensino público primário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora concluímos é resultante de árduas e longas horas de dedicação. Árduas pela disciplina que impunha, pela abdicação das horas de lazer, pela preocupação constante. Nas páginas escritas primeiramente à mão, um diário se revela, e nele encontram -se os vestígios de dois longos anos de leituras e releituras, de dúvidas e incertezas, de acertos e erros, mas, e acima de tudo, de imenso aprendizado. Revela-se, também, a angústia do “inacabado”, pois a cada documento analisado, outras possibilidades e outros caminhos se revelavam. Por isso a delimitação do “objeto”, o estabelecimento de referências definitivas, a limitação do estudo, para não correr o risco de se perder em meio a um emaranhado de vestígios.

Diante do quadro de limitações, buscamos, então, traçar os caminhos da instrução pública primária no município de Patos de Minas, nas primeiras décadas da República, tendo no Grupo Escolar Marcolino de Barros a referência do estudo.

A República foi o cenário de fundo desse trabalho, na medida que a consecução dos ideais republicanos de progresso, ordem e reforma social apoiavam -se numa ampla democratização das bases políticas da sociedade brasileira e, para alcançar esse ideal, a renovação do ensino deveria ser promovida o quanto antes, por meio do projeto de educação popular, preconizado pelos republicanos engajados na causa educacional, que propugnavam sobre a inércia do povo brasileiro, o qual aparecia como massa amorfa, degenerada e indolente, incapaz de praticar o exercício da cidadania.

Assim, concebida como fator de ordem e moralização, a escola pública primária, idealizada pelos republicanos, deveria formar o cidadão republicano e elevar o país à condição das nações civilizadas. À educação caberia o papel de conduzir à consciência nacional, contribuindo para formar o “homem novo”, urbano e civilizado, capaz de adequá -lo às exigências de uma sociedade que precisava estruturar -se no trabalho e na ordem pública.

Com esta perspectiva demonstramos, ao longo do trabalho, como e porquê foi implantada a escola pública nos moldes republicanos, ou pelo menos alguns de seus princípios, destacando as motivações políticas e ideológicas que perpassaram as iniciativas de republicanos preocupados em transformar a realidade brasileira, ou seja, tirá -la do atraso legado pelos períodos colonial e imperial. Para que isso viesse a se concretizar, era necessário a adoção dos modelos educacionais que se desenvolveram nos países mais avançados da Europa e da América do Norte

que, desde o século XVIII, já dispensavam uma atenção maior à questão educacional, como apresentamos no primeiro capítulo.

Nesse contexto, os grupos escolares se apresentaram como locais ideais para a consolidação do projeto de modernização da sociedade e de civilização das massas, num momento da história brasileira (1889 a 1930), em que a criação de uma escola mais racionalizada e padronizada, atendia às necessidades de um projeto de integração social e política, considerado fundamental para a consolidação da República.

Demonstramos que, na década final do século XIX e anos iniciais do século XX, a adoção dos grupos escolares como modelo de organização escolar apresentou-se como um momento de ruptura com o passado imperial e com as escolas isoladas, afirmando, assim, a proximidade e identidade dessas instituições com a modernidade defendida pelos republicanos, conforme analisamos no segundo capítulo.

A reunião de várias salas de aula e vários professores num mesmo edifício, o estabelecimento de programas de ensino, o controle do tempo e do espaço escolar, apresentaram-se como características formais e estruturais de racionalização do ensino e, ao mesmo tempo, como políticas de controle e eficiência escolar.

Minas Gerais, pela participação ativa nos processos sociais que se desenvolviam no país, inseria-se no movimento de difusão da educação popular proposta pelos republicanos. Políticos e legisladores mineiros visualizaram na escola pública primária, configurada nos grupos escolares, as possibilidades de produzir a homogeneização, a disciplina do corpo e da mente, a hierarquia e outras características consideradas positivas e fundamentais para a constituição da nação e do povo brasileiro.

Assim, a reforma empreendida por João Pinheiro, em 1906, que introduziu em Minas Gerais os grupos escolares, constituiu-se numa verdadeira reforma de base na instrução pública e, além de se apresentar como um importante mecanismo para superar frágeis e precárias condições da instrução pública mineira, apontadas nos relatórios dos inspetores de ensino, também possibilitava levar adiante o projeto civilizatório almejado pelos republicanos.

As discussões em torno da instrução pública, em Patos de Minas, nas décadas iniciais do século XX, inseriam-se neste contexto de mudanças vislumbrados pela Reforma João Pinheiro, bem como no contexto de progresso propugnado pelos republicanos. Atentos às mudanças e perspectivas do ensino primário tanto em nível nacional como em nível estadual, a elite política patense empreendeu esforços no sentido de dotar a cidade com este

melhoramento, tendo em vista o interesse de promover serviços urbanos que consolidassem o progresso e a modernidade do município.

Assim, a idéia de criação do grupo escolar surgiu amparada pela visão negativa das escolas existentes no município, frágeis e precárias, e pela visão de modernidade oferecida pela implantação destes estabelecimentos. A imprensa patense, por meio principalmente dos jornais “O Trabalho” e “A Cidade de Patos”, se apresentou como veículo propagador dos ideais republicanos no município, na medida que o discurso jornalístico pautava-se na necessidade urgente de instrução como forma de tirar o país do atraso em que estava inserido em pleno século XX.

Inaugurado em 1917, o Grupo Escolar Marcolino de Barros constituiu-se num marco histórico para a sociedade patense. O fato foi alardeado como uma grande conquista, considerando-se que o município passava a figurar entre aqueles que podiam contar com uma instituição pública de ensino.

Na análise dos documentos do grupo escolar, constatamos a presença de elementos ligados à difusão dos ideais educacionais da República: a promoção em seu interior de noções de ordem, disciplina, higiene, valores cívicos, regras de comportamentos, além da ênfase freqüente na necessidade de se alfabetizar o povo, para tirá-lo do “mar da ignorância” em que naufragava.

Diante de tais fatos, podemos afirmar que o Grupo Escolar Marcolino de Barros, de Patos de Minas, em que se pesem as vicissitudes, representou uma conquista para o município em termos educacionais, pois tratava-se de um estabelecimento de ensino oficial, funcionando nos padrões determinados pelas legislações, fato que representava um avanço em termos de escolarização. Uma escola pública, na forma de Grupo Escolar, capaz de realizar atividades pedagógicas voltadas para a formação do cidadão republicano. Uma instituição voltada para a tentativa de implantação dos valores republicanos na sociedade patense, tendo em vista que as ações e discursos ali realizados não ocultavam as finalidades políticas de um projeto de educação voltado para a moralização e civilização da população.

Diante do exposto no trabalho, podemos concluir que no final do século XIX e início do século XX, a ação do Estado republicano pautou-se pela tentativa de fundar uma nova realidade educacional, cuja essência estava na formação de uma grande coletividade política, essencial para a consolidação do regime republicano. Os discursos acerca da necessidade de realizar mudanças no campo educacional fortaleceram-se tendo em vista instituir a marca da República, identificada com o novo e o moderno em oposição às iniciativas do Império.

Diante disto, a escola “da República e para a República”, teve o mérito de firmar idéias pedagógicas úteis para a busca de soluções para os problemas educacionais urgentes, além de ajudar construir o valor social e cultural dessa instituição, na medida que introduziu elementos como conhecimentos, espaços, tempos, metodologias, materiais pedagógicos.

No entanto, essa construção social e cultural foi privilegiada como instrumento de conformação dos indivíduos a uma sociedade almejada, não privilegiando a satisfação de uma demanda da sociedade, mas sim, a efetivação de um particular projeto para esta sociedade. A instrução pública primária foi vislumbrada como necessidade pública, mas não objetivava satisfazer o indivíduo, mas sim mobilizá-lo para trabalhar mais em nome do desenvolvimento do país, atendendo o interesse maior da nação, traduzido na consolidação do regime republicano.

Referências:

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org). (2002). *Novos temas em história da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU.

ARAÚJO, José Carlos Sousa (2006). Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 - 1971)*. Campinas: Mercado de Letras.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (1959). *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo: USP.

BOTO, Carlota (1996). *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP.

CAMARA, Sonia; BARROS, Rafael (2006). Por um projeto escolar modelar: a construção dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org) *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras.

CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.

CARNEIRO LEÃO, A (1917). *O Brasil e a Educação Popular*. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio.

CARVALHO, Carlos Henrique de (2004). *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha, MG: 1905-1922*. Uberlândia: Edufu.

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

_____(1990). *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 -1931)*. Bragança Paulista: EDUSF.

CONDORCET, Jean Antonio Nicolas de Carita t Marquis, 1743-1749 (1993). *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano* . Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da Unicamp.

COSTA, Emília Viotti da (1999). *Da monarquia à república: momentos decisivos* . 7 ed. São Paulo: EDUNESP.

ENGUITA, Mariano Fernández (1989). *A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (2000). *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte na Primeira República* . Passo Fundo: UPF.

FONSECA, Geraldo (1974). *Domínios de pecuários e enxadaxins: História de Patos de Minas* . Belo Horizonte: Ingrabrás.

HOBSBAWN, Eric J (1977). *A Era do Capital: 1848 – 1875*. Trad. De Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1981). *A Era das Revoluções: Europa 1789- 1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LOCKE, John (1986). *Pensamientos sobre la educacion. Traduccion Rafael Lasaleta*. Madrid: Akal.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira (1981). *Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII* . São Paulo: Loyola.

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

MELLO, Antônio de Oliveira (1971). *Patos de Minas: Capital do Milho*. Patos de Minas: Academia Patense de Letras.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.970-A – 15 de out. 1927. *Aprova o Regulamento do Ensino Primário*. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa (1962). *O ensino em Minas Gerais no tempo da República* . Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

NAGLE, Jorge (2001). *Educação e Sociedade na Primeira República* . 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

PAIVA, Vanilda Pereira (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.

PETITAT, André (1994). *Produção da Escola / Produção da Sociedade. Análise sócio -histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente* . Porto Alegre: Artes Médicas.

- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (2002). *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, (Coleção educação contemporânea).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1999a). *Do Contrato Social – Ensaio sobre a origem das Línguas*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1999b). *Emílio ou da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.
- SALLES, Iraci Galvão (1986). *Trabalho, progresso e sociedade civilizada: o Partido Republicano Paulista e a política de mão-de-obra (1870 – 1889)*. São Paulo: HUCITEC.
- SANTOS, Roberto Carlos dos (2002). *Urbanização, moral e bons costumes: vertigens da modernidade em Patos de Minas (1900 - 1960)*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.
- SAVIANI, Dermeval [et al] (2006). *O legado educacional do século XIX*. 2 ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- _____ [et al] (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, Sidney Reinaldo da (2004). *Instrução Pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet*. Campinas: Autores Associados.
- SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.
- SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org) (2005). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- VERÍSSIMO, José (1985). *A Educação Nacional*. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- VALDEMARIN, Vera Teresa (2004). Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino (2004). In: SAVIANI, Dermeval (et al.). *O Legado Educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- WEREBE, Maria José Garcia (1974). Capítulo III. *A Educação*. In: Holanda, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 2 ed. São Paulo; Difel. Tomo II – O Brasil Monárquico – Declínio e Queda do Império. p. 366 – 383. vol. 4
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)*. Campinas: Papyrus.

Fontes:**Impressos – Jornais (Patos de Minas - MG):**

O Trabalho, ano 1, nº 2 de 27 de agosto de 1905, p. 1.

O Trabalho, ano 1, nº 4 de 20 de setembro de 1905, p. 3.

O Trabalho, ano 2, nº 4 de 09 de dezembro de 1906, p. 1.

O Trabalho, ano 3, nº 62, de 20 de agosto de 1908, p. 1-2.

O Riso, nº 11, de 19 de junho de 1915, p. 1.

Cidade de Patos, nº 61, de 19 de março de 1916, p. 1.

Manuscritos:

Ata da 8ª Sessão Ordinária da Câmara – 24/09/1913.

Ata da 8ª Sessão Ordinária da Câmara – 08/08/1916.

Diários de Classe – Grupo Escolar Marcolino de Barros (1917 a 1928).

Termo de Instalação do Grupo Escolar de Patos – 04/06/1917.

Termos de Visita do Grupo Escolar Marcolino de Barros – jun/1918; out/1918; out/1920; fev/1921; nov/1921; out/1924; abr/1926; maio/1927; ago/1927.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Instalação do “Grupo Escolar de Patos”

Aos quatro dias do mez de junho de 1917, presente o inspector escolar municipal Sr. Dr. Mauricio Pottier Monteiro, foi installado o grupo escolar desta cidade de Patos, municipio do mesmo nome, dirigido por Modesto de Mello Ribeiro.

Às quatorze horas, achando-se presente o parcho da freguesia de Patos, Revmº Cônego Getulio Alves de Mello, procedeu o mesmo a bençãam do edificio do Grupo Escolar, tendo convidado para paranympnos desse acto, os juizes de Direito e Municipal Drs. Antonio Carlos Soares de Albergaria e Mauricio Pottier Monteiro. Finda esta cerimonia, assumiu a presidencia o referido inspector, convidando para fazerem parte da mesa, os Srs. Dr. Adélio Dias Maciel, presidente da Câmara, Dr. Antonio Carlos Soares de Albergaria, juiz de direito, Orlando Ferreira, inspector regional, Coronel Farnese Dias Maciel, presidente do directorio politico local, Dr. Marcolino de Barros, advogado e vice-presidente do mesmo directorio, Cônego Getulio Alves de Mello, Dr. Euphrasio José Rodrigues e Dr. Laudelino Gomes de Almeida, medicos, e o director do grupo escolar, Modesto de Mello Ribeiro.

Tomando a palavra o inspector municipal, expoz aos presentes o fim daquela sessão, a qual era a installação do grupo escolar, e detendo -se em outras considerações relativas ao acto se se ia realizar, conclui-o por felicitar, em nome do governo, à popula ção de Patos, pela aquisição que acabava de ser effectivada, para beneficio da instrucção neste municipio. Concedida a palavra aos oradores inscriptos, della se utilisaram os Srs. Dr. Euphrasio Jose Rodrigues, Dr. Marcolino de Barros, Revmº Cônego Getulio Alves de Mello, Dr. Laudelino Gomes de Almeida e o academico Antonio Maciel, os quaes em termos cheios de elevação e em que se traduzia o jubilo e o reconhecimento do povo pelo melhoramento que lhe era concedido, muito concorreram para o brilhantismo do a cto, no qual se acha representada a população da cidade, com o comparecimento de numerosas familias e cavalheiros.

Para maior realce da solemnidade, compareceram as duas corporações musicaes que executaram, alternadamente, marchas festivas.

Utilizou-se por fim, mais uma vez, da palavra o inspetor municipal que, por solicitação e traduzindo o pensamento de varios amigos, salientou o ardor com que se havia empenhado o Dr. Marcolino de Barros para a realização desse desejo, ha muito alimentado pelo povo e que acabava de se concretisar, e lançou a idéa de ser dirigida ao governo do Estado, uma representação em que se solicite seja dada a denominação – Marcolino de Barros – a este grupo escolar, tendo como testemunho de reconhecimento e para que fique ligada a e sta instituição a benemerencia de seu nome. Foram tiradas photographias do grupo, alumnos e corpo docente, sendo levantados entusiasticos vivas as pessoas do Srs. Presidente do Estado, Secretario do Interior e Dr. Marcolino de Barros. [...]

Para constar, lavrou-se o presente termo. Eu, Modesto de Mello Ribeiro, director do grupo, o escrevi e assigno com o Sr. Inspector escolar.

Mauricio Pottier Monteiro, Inspector Municipal
Modesto de Mello Ribeiro, director.

ANEXO B

Termo de visita – O trabalho dos professores e do diretor

Visitei hoje o Grupo Escolar da Cidade de Patos, regido pelo [ilegível] Director Modesto de Mello Ribeiro. Assisti as aulas do 1º anno regidas pelos professores, Labieno Antenor de Araújo, D. Zoraide de Mendonça Pinheiro, e uma que se acha no cargo do Director, a do 2º anno, regida ppor D. Feliciano Santiago de Mendonça e pelo Distincto Professor Manoel da Motta Bastos, e a do 3º que se acha ao cargo da habil professora D. Josephina Candida Viveiros. Examinei os cadernos mensaes dos alumnos, notei que todos tem bôa caligraphia e escrevem com correccão. As argüições dos professores feitas aos alumnos foram respondidas com promptidão. Todas as classes mostram geral desenvolvimento em todas as materias primarias do programma. exist e no grupo muito boa ordem e disciplina.

Verifiquei com agrado, que meus insignes collegas, são esforçados no desempenho do espinhoso cargo de formar o character dos cidadãos e das futuras mães de famílias, em que lhes foi confiada em tão bôa hora em prol da mocidade. É da harmonia que existe entre os professores é que hão de nascer a força e a prosperidade de nosso Estado, que é uma das grandes [ilegível] componentes de nosso amado e glorioso Brasil! Avante pois, mocidade! Estudai, para serdes algum dia, a força motora de nosso paiz e ver assim coroados, os esforços de vossos pais e mestres.

Deixo apenas consignado nessas singellas linhas, os meus sinceros parabens aos meus insignes collegas pelo geral desenvolvimento de seus alumnos.

Patos, 10 de Junho de 1918.

Andalecia Gabriella Ferreira Lanás

ANEXO C

Termo de visita – A educação ministrada no Grupo Escolar

Da visita feita a este grupo Escolar levo a melhor impressão possível da ordem, asseio e aproveitamento dos alunos, sem querer referir-me ao zelo e carinho do seu Director e para que assim fique bem patente a observação que fiz com esta visita, aqui deixo declarado: é digno de nota o conjunto de esforços que expendem os dirigentes deste Grupo para mantel -o na altura do seu objetivo. Visitei todas as suas dependencias notando o maior asseio, rigida disciplina que muito habilitam o seu Director e auxiliares – e para justiça dos que tem que zelar pela educação do Brasil de amanhã devem todos se congregarem em torno dessa pleia de [ilegível] para auxiliá-la na conclusão de sua obra.

Agradavelmente impressionado retiro -me deixando nestas linhas as minhas felicitações como chefe de família e sobre tudo como brasileiro que se orgulha de ter nascido sob o [ilegível] de nossa bandeira.

Patos, 8 de julho de 1927.