

A institucionalização escolar entre 1879 e 1930

School institutionalization between 1879 and 1930

Sérgio Castanho

Doutor em Educação pela UNICAP; Professor do Programa de Pós-Graduação; Educação – Mestrado e Doutorado na UNICAMP.

e-mail: castanho@dglnet.com.br

Resumo

O que se pretende com esta comunicação é verificar como, no período do final do Império e da Primeira República no Brasil, a educação torna-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente especializou-se na tarefa educativa, a saber, a escola. No decorrer do processo de institucionalização escolar são observadas especificidades, de maneira que, a par de uma profunda arritmia social, ocorrem também discrepâncias entre os diversos níveis e modalidades educacionais. No decorrer do século XIX, esse processo conheceu grande aceleração para, no seu final, desabrochar, embora com mais brilho e positividade no discurso dos intelectuais, como transparece dos Pareceres de Rui Barbosa, de 1882, e nas proclamações de textos legais. Com a República, a institucionalização escolar avança a largos passos. Em conclusão: a institucionalização escolar realmente foi um fenômeno que caracterizou fortemente a quadra final do século XIX e a inicial do século XX, muito embora com antecedentes que remontam ao período colonial.

Palavras-chave

História da Educação. Institucionalização escolar. Final do Império. Primeira República.

Abstract

The intention of this communication is to verify how, during the final period of the Empire and the First Republic in Brazil, education became progressively the practice of school institutionalization; that is, education taking place in an institution that historically specialized in the task of education, that is to say the school. During the process of school institutionalization, distinctions can be observed where, in a certain way, along with a profound social pace, they also occurred as discrepancies between diverse educational levels and modalities. During the Nineteenth Century this process was greatly accelerated so that at its end it blooms more brilliantly in the discourse of intellectuals like in the transparency of the Pareceres (Opinions) of Rui Barbosa in 1882 and in the proclamations of legal texts. With the Republic, school institutionalization takes giant steps. In conclusion: school institutionalization was actually a phenomenon that strongly characterized the last quarter of the Nineteenth Century and the beginning of the Twentieth Century, although it had antecedents that occurred in the colonial period.

Key words

History of Education. School Institutionalization. End of the Empire. First Republic.

O que se pretende com esta comunicação é verificar como, no período indicado no título, ou seja, final do Império e Primeira República no Brasil, a educação torna-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente especializou-se na tarefa educativa, a saber, a escola.

O processo de institucionalização escolar dá-se no decorrer do Império brasileiro, observadas as especificidades com respeito aos níveis e modalidades educacionais. Há, com efeito, a par de uma profunda arritmia social nesse processo, de jeito que diferentes camadas da sociedade praticam formas diversas de educação, também ritmos diferentes, dependentes dos primeiros, marcando a institucionalização escolar nos diversos níveis e modalidades em que se realiza. Tentaremos, com os devidos cuidados que essas dessincronias impõem, propor o quadro histórico em que se dá tal processo.

Antes, porém, tentemos explorar um pouco mais a questão da instituição escolar ou, como prefere Justino Magalhães, da “instituição educativa”. De fato, instituição educativa é termo mais amplo e abrange não apenas a escola como a conhecemos no seu evoluir histórico, mas também outras formas societais duradouras em que se desenrola o processo de transmissão cultural. Nesse sentido, a expressão usada pelo historiador da educação português é mais ampla. Mas, no meu entender, essa amplitude se presta a equívocos. Veja-se a definição proposta por Magalhães: “No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógi-

ca, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados...” (1968, apud GATTI JÚNIOR, PESSANHA, 2005). Tal definição se presta perfeitamente à escola. E talvez se preste a outras instituições que são educativas, porém não de maneira especializada, como a família, por exemplo.

Isso não significa, em absoluto, desconsiderar as pistas abertas por Justino Magalhães nessa área da história institucional da educação. Pelo contrário. Veja-se a clareza de Magalhães quando define a nossa disciplina: “A história da educação é um discurso científico sobre o passado educacional, nas suas diversas dimensões e acepções, tendendo para uma história total...” (MAGALHÃES, 2005, p. 97). E complementa:

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teórico-metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro. (Idem, *ibidem*, p. 98)

Essa integração dos planos macro, meso e micro, que em outro registro se pode designar como um movimento teórico envolvendo o global, o particular e o singular, é que permite que a história institucional da educação não seja uma mera descrição interna das unidades educativas, mas evolua para um conhecimento totalizante do fenômeno educacional que, sem embargo, inclui a vida de tais unidades. É o que reconhece Magalhães (p. 102).

Antonio Viñao Frago sentencia:

Afirmar que a escola, entendido este termo no seu sentido amplo, é uma instituição, eis algo óbvio. Igualmente é óbvio dizer que existe uma cultura escolar. Precisamente porque a escola é uma instituição, podemos falar de cultura escolar, e vice-versa. Mais difícil é se pôr de acordo sobre o que implica a escola ser uma instituição e sobre o que seja a tal cultura escolar – ou se não seria preferível falar, no plural, de culturas escolares. (MÍNAO FRAGO, 1995, p. 68)

Uma outra forma de abordar a questão é a de Guy Vincent que leva em consideração uma pluralidade de “formas” educacionais, entre as quais a “forma escola” ou “forma escolar”. Refere-se ele a

[...] uma forma escolar, ou seja, um local separado de todos os outros, compreendidos os locais de culto; um espaço organizado de maneira a que os mestres e os escolares possam [...] cumprir os seus deveres; um tempo regado por um emprego do tempo que é princípio de ordem mais que de eficácia; um mestre laico pelo menos em sua função (antes mesmo que o ensino fosse laicizado); exercícios pelos quais a conformidade aos princípios conta mais que os próprios resultados; enfim meios de manter a ordem escolar. (VINCENT, apud BOTO, 2004, p. 474)

Trata-se, claramente, dessa instituição nascida com a modernidade e que teve em Comênio o seu primeiro grande sistematizador, especialmente na *Didactica Magna* (1985). A escola moderna deve-lhe, em termos de pensamento pedagógico, seus delineamentos mais claros. Segundo Gilberto Luiz Alves,

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino,

no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2001, p. 83)

Essa racionalidade que marca a escola, à semelhança da manufatura, pressupõe agentes especializados (os professores, que, mesmo podendo ser religiosos em sua confissão, são laicos em sua função, como apontou Vincent na citação feita), procedimentos próprios (a didática, que para Comênio era a “arte universal de ensinar tudo a todos”), recursos instrumentais pertinentes (especialmente o manual didático), além de espaço adequado.

A implantação da escola, com essa racionalidade específica, compreende o processo de escolarização que é, para David Hamilton (1992), a terceira e mais desenvolvida forma de inserção das novas gerações na cultura social. As outras duas são a “socialização” e a “educação”. Observe-se que Hamilton reserva o termo “educação” para a forma já institucional, porém pré-escolar, de inserção cultural.

Isso posto, cabe indagar: houve escolarização no Brasil antes do período considerado neste trabalho, ou seja, antes do quarto final do século XIX? Ou teriam ocorrido apenas “antecipações” de uma forma que iria eclodir plenamente no final do Império? Creio que esta última hipótese seja a mais plausível, com a condição de não se considerar o termo “antecipação”

dentro de uma visão evolutiva linear. Os colégios e seminários jesuíticos e de outras ordens, assim como as aulas régias e suas sucessoras pós-coloniais, foram momentos de um longo processo em que se formou a escola no Brasil. No decorrer do século XIX, esse processo conheceu grande aceleração para, no seu final, desabrochar, embora com mais brilho e positividade no discurso dos intelectuais e nas proclamações de textos legais do que propriamente nas realizações práticas.

Nesse longo processo, a própria “escola” teria conhecido realizações diversas, como aponta Faria Filho em trabalho específico sobre o assunto (FARIA FILHO, 2004), no qual alude à “rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira”, que “atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal” (id., *ibid.*, p. 524). Seriam realizações efetivamente “escolares”? No sentido de escola moderna a que atrás nos referimos? O assunto é pelo menos discutível. O que é fora de discussão – quer se lhe dê a amplitude que esse trabalho lhe concede, quer se a considere restritivamente – é que, no final do século XIX e início do século XX, a escolarização ganha seu estatuto de centralidade na vida cultural brasileira.

A escola primária, por exemplo, tinha sido objeto, no período imperial, de intensa proclamação. Assim é que a lei geral da educação, de 1827, previa a criação em nível nacional de uma rede de escolas elementares que adotassem o método mútuo. Pouco depois, no entanto, com a reforma

constitucional de 1834, a atribuição desse nível de ensino à competência legislativa das províncias invalidou o primeiro ato constitutivo de um sistema nacional de instrução básica. Os pesquisadores da história da educação brasileira são, em sua maioria, concordes em que, apesar da intensa atividade legislativa provincial nesse nível, a realização efetiva foi pouca. Sobre essa fúria legiferante, nunca é demais revisitar os clássicos trabalhos de Primitivo Moacyr, *A instrução e o Império* (1939, 1940), cujos três volumes tratam do período de 1823 a 1889, ou seja, da Constituinte de 1823 à proclamação da República, em 1889, e *A Instrução e as províncias* (1939, 1940), que, também em 3 volumes, abarca o período de 1834, ano da edição do Ato Adicional, a 1889, ano da proclamação da República, ou pesquisas recentíssimas como a de Ananias (2005), que aborda a legislação paulista sobre a instrução pública, de 1834, ano da reforma constitucional e sua descentralização educacional, a 1868, ano da edição da lei provincial n. 54 que promoveu ampla reforma no ensino, centrada na privatização. Segundo XAVIER (1980), a escolarização elementar ampliada, que se autodenominava “educação popular” no discurso das elites liberais do século XIX, não se revestia do caráter de uma necessidade prática, reduzindo-se, assim, a uma proclamação ideológica. A classe dominante no Brasil pós-Independência não tinha a educação popular entre seus objetivos reais e, portanto, suas proclamações dobravam-se “às exigências ideológicas nascidas do momento crítico e decisivo por que passava” (id., *ibid.*, p. 132).

Diferente era a situação no tocante ao ensino superior:

Este, de fato, em especial no que se refere aos cursos jurídicos, representava um interesse real e uma necessidade premente na complementação do rompimento com a Metrópole. Era inconcebível que o novo Estado Nacional não estivesse em condições de formar o pessoal para compor os seus quadros dirigentes [...]. (Id, *ibid.*, p. 132)

A mesma autora se refere à importância que teve no período imperial o ensino secundário. Comparando-o – juntamente com o superior – ao primário, afirma:

O mesmo abandono não sofreram os ensinamentos secundário e superior. O primeiro cresceu, naturalmente dentro dos limites que lhe conferiam a sua finalidade primordial – a de ser um curso de base aos estudos superiores – graças à iniciativa particular, na imitação dos modelos oficiais. O modelo oficial por excelência foi o Colégio D. Pedro II, criado na Corte em 1836, cuidadosamente montado e destinado a servir de padrão de ensino secundário. (Id., *ibid.*, p. 134)

O período imperial não é um monólito, como bem se sabe. A partir de meados do século XIX, a expansão da cafeicultura de exportação na Região Sudeste do País, conjugada com a substituição, de início tímida, do braço escravo pelo trabalho livre dos imigrantes, determinará importantes mudanças na sociedade, com inequívocas repercussões na esfera educacional. Entre elas, a expansão da escolarização. O maior motor dessa expansão foi a privatização do ensino ou, em linguagem da época, o “ensino livre”. A classe dominante agrário-exportadora, no âmbito das províncias,

dava passos maiores do que o Estado imperial. Maria de Lourdes Mariotto Haidar esclarece:

Nos anos 60 e 70 foi o ensino primário e secundário declarado livre em quase todas as províncias do Império. Ainda com o intuito de estimular a contribuição privada celebraram-se as mais variadas modalidades de acordo [do Estado] com a iniciativa particular [...]. A idéia de confiar inteiramente à iniciativa particular o oneroso e improficuo ensino secundário provincial, consagrada em 1868 em São Paulo, seduzia a muitas províncias. (HAIDAR, 1972, p. 178-79)

Foi na esteira dessa “liberdade de ensino” que um grupo de cafeicultores e aliados urbanos, reunidos em torno da maçonaria, em Campinas, decidiu, no ano seguinte, precisamente a 6 de fevereiro de 1869, tornar pública a criação de uma associação denominada Sociedade Culto à Ciência, para a construção de um colégio na cidade. A importância desse acontecimento radica neste entendimento de Carmen Sylvia Vidigal Moraes:

[...] como um grupo político, representante da nova classe emergente assentada em relações capitalistas de produção, oriundo do Oeste paulista e designado como grupo dos ‘republicanos históricos’, transplantou para a educação as suas aspirações políticas. (MORAES, 1981, p. I)

Cinco anos depois o colégio tinha sido edificado e era inaugurado no dia 12 de janeiro de 1874. Na solenidade inaugural, o secretário da Sociedade e futuro presidente da República, o maçom e bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Academia de São Paulo, Manoel Ferraz de Campos Sales, discursou com veemência:

O cidadão já não se limita a esperar do Estado aquilo que pode fazer por si e que constitui uma indeclinável necessidade sua. Os meios não faltam. Quando a vontade individual não basta, convoca-se o esforço comum e forma-se a associação para levantar a escola. Se isto não é tudo, pelo menos prenuncia a próxima solução do mais importante problema social, porque significa o despertar da consciência pública. [...] Não se espere, pois, indolente, pela ação oficial. Que o povo se associe para educar o povo. (PAULA, 1946, p. 14-15)

Uma crítica ideológica desse discurso encontraria aí pérolas como esse “Que o povo se associe para educar o povo”. Mas não é nosso objetivo agora proceder à *découpage* discursiva. E, sim, deixar ver que o processo de escolarização, com o Estado ou sem o Estado, deveria, a partir dessa quadra do século XIX, prosseguir célere. No caso, sem o Estado, para preparar a futura facção dirigente da classe dominante. Quando essa facção se tornar dirigente, o processo se dará a partir do Estado. Isso ocorrerá com a República.

Um caso particular de escolarização é o da formação de professores. Após a reforma constitucional de 1834, esta modalidade de ensino passou para o âmbito das províncias, a reboque do ensino de primeiras letras para o qual deveria fornecer os quadros docentes. A trajetória da escola de formação de professores para a instrução primária no Brasil tem início precisamente no ano seguinte ao Ato Adicional, ou seja, em 1835, através do decreto número 10 da Assembléia Provincial do Rio de Janeiro, datado de 1º de abril de 1835, que criou a escola normal de Niterói (NOGUEIRA, 1938, p. 20). A escola, inclusive

no nome, seguiu o modelo francês, inspirando-se em Joseph Lakanal, autor do projeto de 1793, ano em que também se aprovou a Constituição republicana na França revolucionária, da escola normal de Paris, que tinha essa denominação, ligada ao latim norma, regra, porque deveria servir de tipo, de modelo, de regra ou norma para as demais que se viessem a fundar. Mais remotamente, tal tipo de escola remonta a Jean Baptiste de La Salle¹, fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e idealizador de um estabelecimento em Paris para formação de professores, que não prosperou. La Salle foi também o introdutor do método de ensino simultâneo. Mas não foi este o método adotado pela escola normal de Niterói e sim o mútuo, baseado no manual do Barão de Gérando (BASTOS, 1999). Quanto à motivação política da criação desse estabelecimento, Villela atribui-a à necessidade de consolidação do Grupo Saquarema no poder provincial, o que uma vez mais nos leva à disputa entre facções da classe dominante como desencadeadora da criação de instituições educativas no aparentemente plácido século XIX (VILLELA, 1990). As vicissitudes por que passa a escola normal de Niterói, com sucessivas aberturas e fechamentos, são comuns a vários desses estabelecimentos, no decorrer do século XIX, ao sabor das disputas políticas entre facções das classes dominantes. Um dos ressurgimentos gloriosos da escola de Niterói é o que se dá durante a gestão do diretor José Carlos de Alambary Luz, de 1868 a 1876, considerado por He-loísa Villela um “período inovador” e assim caracterizado: “Fase de transição entre o

modelo 'artesanal' de formação de professores, em que predominaram elementos da cultura pragmática, e o modelo 'profissional', baseado na separação racional entre conhecimento teórico e prático, alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um ethos condizente com a profissão" (MILLELA, 2002, p. vi). No meu entender, essa instabilidade, que marca também a escola normal de São Paulo, fundada pela primeira vez em 1846, encerrada e refundada três vezes até 1880, além das inúmeras trocas de nome e de locação física (MONARCHA, 1999, p. 13), é prova da fragilidade da escolarização dessa modalidade educacional no período. Tanto assim que um autor, ao tratar das "formas de institucionalização" da escola normal no século XIX, afirma:

Antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública. (KULESZA, 1998, p. 65)

O mesmo autor, na conclusão do artigo, coincide com as linhas de institucionalização que vínhamos traçando com referência a essa modalidade:

Acompanhando as transformações sociais que ocorriam em todo o território brasileiro, as Escolas Normais, gradativamente, conformam-se aos projetos políticos das oligarquias locais, cada vez mais imbuídos da necessidade de uma educação primária para as classes populares. Apesar dos anseios de renovação estimulados pelo advento do regime republicano, que ge-

raram um breve 'entusiasmo pela educação' voltado para a alfabetização capaz de habilitar os eleitores ao direito de voto, percebe-se muito mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no final do Império, no que tange ao desenvolvimento institucional do Ensino Normal. (Id., *ibid.*, p. 69)

É ainda Kulesza quem observa, já adentrando o período republicano, a predominância do modelo institucional de escola normal adotado pela oligarquia paulista:

À medida que o regime se estabilizava no plano federal em direção à chamada 'política dos governadores', cujo ingrediente básico consistia em assegurar o domínio das oligarquias nos Estados, as Escolas Normais orientavam-se, de forma crescente a partir da virada do século, pela estruturação adotada em São Paulo. Nesse Estado, o modelo adotado estava baseado em escolas anexas, que serviram de embrião aos futuros grupos escolares e que constituíram uma fonte importante da própria clientela da Escola Normal. A valorização crescente da prática profissional e a adaptação da formação geral ao contexto local, ensaiadas em São Paulo, são características comuns encontradas nas Escolas Normais de todo o país por volta de 1910. (Id., *ibid.*, p. 69)

O certo é que a institucionalização dessa modalidade se fortalece a partir da década de 1870, evidenciando "o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário" (TANURI, 2000, p. 66). Um marco foi a Reforma Leôncio de Carvalho (Dec. 7.247, de 19/4/1879), que autorizou o governo central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias. Embora nada de prático tivesse resultado dessa autorização, seu significado, no nível ideológico, é indiscutível.

Uma das conseqüências no plano da elaboração teórico-ideológica foi a representada pelos Pareceres de Rui Barbosa, de 1882, gerados pela análise do decreto de Leôncio de Carvalho. A importância desses pareceres está nessa elaboração teórico-ideológica, pois, no nível das realizações imediatas, com o arquivamento de seus pareceres-projetos, as coisas acabaram por não acontecer. Isso não significa que não tiveram conseqüências práticas. Ao contrário: a institucionalização escolar daí para a frente sofre o pujante influxo da ideologia educacional liberal e cientificista de Rui Barbosa. Segundo Maria Cristina Gomes Machado, no livro que resultou de sua tese de doutorado, para Rui Barbosa o “princípio vital do sistema de ensino em geral seria a introdução da ciência desde o jardim da infância até o ensino superior” (MACHADO, 2002, p. 117). Aponto a seguir algumas idéias de Rui Barbosa, colhidas na obra citada, que tiveram impacto decisivo na escolarização do final do Império e início da República: 1) O ensino secundário deveria deixar o modelo dos preparatórios aos exames do ensino superior e adotar o sistema de liceus nos quais se desenvolvesse um bacharelado em Ciências e Letras, liceus esses gratuitos quando mantidos pelo Estado; 2) Paralelamente ao ensino secundário, deveria oferecer-se um preparo técnico de natureza profissionalizante, sem visar ao ensino superior; 3) O próprio ensino superior deveria alargar sua abrangência, com novos cursos adequados ao desenvolvimento econômico; 4) Quanto ao ensino elementar, propunha uma completa reestruturação, abrangendo desde a esfera meto-

dológica até a construção de prédios segundo preceitos higiênicos, passando pelo mobiliário e pelo material didático; 5) Quanto ao sistema de ensino, propunha sua coordenação por um órgão especial, o Ministério da Instrução Pública; 6) Antecipando-se à reforma republicana, indicou as vantagens da escola leiga; 7) Metodologicamente, posicionou-se contrária ao catecismo e à memorização, batendo-se por um novo método, o intuitivo, chegando a traduzir e adaptar o livro de Calkins, Lições de coisas; 8) Dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar, de 7 a 9 anos, escola primária média, de 9 a 11 anos, e escola primária superior, de 11 a 13 anos; 9) Refletindo as necessidades de uma sociedade que se urbanizava e em que se ampliava a classe que vivia do trabalho, propôs a criação do jardim da infância, como preliminar à escola primária, onde os filhos dos trabalhadores poderiam estar durante o trabalho dos pais; 10) Enfatizou a importância da escola normal a cargo do Estado, com duração de quatro anos, fixando-lhe um programa compatível com o da escola popular.

Com a República – e as exigências que a economia capitalista em sua fase monopolista e imperialista punha à educação – a institucionalização escolar avança a largos passos. Para ficar num caso exemplar, a reforma paulista de 1892 (antecedida pela reforma da escola normal de 1890 e prosseguida com a criação do grupo escolar em 1893), que serviu de modelo e inspiração para a reformulação da instrução pública em outros estados da novel federação, abrangeu todos os níveis de ensino,

apesar de enfatizar o primário e o normal. O primário foi dividido em dois ciclos, o preliminar, de 4 anos, que foi implementado, e o complementar, de outros 4, que não chegou a se implementar como fase superior do primário, mas como escola de formação de professores, a partir de 1895. O normal previa, a par do alargamento do conhecimento científico, o treinamento nos mais modernos processos pedagógicos através da Prática de Ensino na Escola-Modelo (REIS FILHO, 1981). O “ensino para as elites”, na expressão de Casemiro dos Reis Filho, se deu com a criação do Ginásio do Estado, que, sem vinculação com a escola preliminar, voltava-se “à preparação específica de uma elite que se destinava ao ensino superior” (id., *ibid.*, p. 185). A lei é de 1892. A implantação do Ginásio do Estado na capital paulista é de 1894 e deveria servir de modelo aos demais ginásios que seriam implantados “nas cidades mais prósperas do interior paulista”. A lei n. 284, de 14 de março de 1895, dispunha: “Fica criado um ginásio para o ensino secundário, científico e literário, na cidade de Campinas” (PAULA, 1946, p. 37). Instalado no prédio do antigo Colégio Culto à Ciência, criado, como vimos, pelos “republicanos históricos”, o Ginásio de Campinas foi uma das primeiras realizações dessa elite quando se tornou dirigente. A inauguração da escola deu-se a 4 de dezembro de 1896 (id., *ibid.*, p. 38). Ainda para a educação das elites, a reforma paulista primeiro-republicana logrou instalar a Escola Politécnica.

O processo de institucionalização escolar na Primeira República conheceu um momento particularmente significativo com

as escolas primárias graduadas, os grupos escolares considerados “templos de civilização” no estudo de Rosa Fátima de Souza (1998) e teve um novo impulso com as reformas estaduais dos anos de 1920. Já nesse período, a especificidade profissional dos educadores crescia. A criação da Associação Brasileira de Educação – ABE – no Rio de Janeiro, em 1924 – e a divulgação por ela do ideário educacional liberal com ênfase na função regeneradora e salvífica da escola (CARVALHO, 1989), a partir de intensos debates entre os intelectuais que a compunham, são momentos dessa extrema valorização escolar que finalmente desponta no Manifesto dos Pioneiros, de 1932.

A primeira dessas reformas foi a de Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920, com ênfase na educação popular, mediante concentração de esforços na alfabetização e na instrumentação para a aquisição científica, mas paradoxalmente com a redução da duração da escolarização primária para dois anos (ANTUNHA, 1976). As demais reformas estaduais, na esteira do avanço da pedagogia escolanovista, puseram maior ênfase nos aspectos qualitativos do ensino (NAGLE, 1974).

Seja como for, a escolarização, entendida como fenômeno de institucionalização da educação e também como centralidade escolar no âmbito cultural, isto é, nas seqüências culturais da escola, firmou-se decisivamente no país. E isso, como vimos, em todos os níveis e modalidades da educação. Na educação superior, além da expansão desse nível na Primeira República, como acentuou com propriedade Luiz Antônio Cunha (1986), ocorreu também o

fenômeno, relevante quando se cuida da institucionalização, de sua universitarização, de início com as universidades passageiras, depois com as que esse autor denomina “sucedidas”. Tal fenômeno atinge seu ponto de inflexão com a edição, em 1931, no bojo da assim chamada Reforma Francisco Campos, do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931). É dentro dos limites do Estatuto que se criará, em 1934, a Universidade de São Paulo, uma das principais responsáveis pela consolidação do modelo.

Resta tratar da institucionalização da educação profissional.

O Brasil se incorporou ao mundo capitalista desde sua colonização, apesar de sua produção se fazer mediante o emprego do trabalho escravo. A preparação para o trabalho, em decorrência, fez-se nas frestas do sistema escravista, lá onde podia existir o trabalho não compulsório. A preparação para os ofícios nessa sociedade se deu não pela escolarização, que pressupõe a “virada instrucional” a que alude HAMILTON (2001), mas pela aprendizagem, típica do artesanato conforme o tematiza RUGIU (1998), no seio das corporações de artes e ofícios que na Colônia se estabeleceram na esteira do regimento lisboeta (FONSECA, 1986).

Um fato importante a destacar é que, apesar do sistema econômico predominante não incentivar a preparação para os ofícios em larga escala e como um dever estatal, este acabou surgindo no século XIX, em decorrência da discreta, mas persistente ampliação da produção manufatureira. Não, porém, como política governamental,

mas como decorrência de ações “benerentes” no âmbito da sociedade civil. Surgiram assim “sociedades civis, com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios” (SANTOS, 2000, p. 209).

Foram sociedades civis que fundaram escolas e colégios para o ensino acadêmico e também liceus específicos para artes e ofícios, na segunda metade do século XIX, desenvolvendo o processo de escolarização que vimos rastreando neste trabalho. A Sociedade Propagadora das Belas Artes, criada por nobres, burgueses e membros da burocracia estatal, no Rio de Janeiro, em 1857, chamou a si a administração do primeiro Liceu de Artes e Ofícios, na capital do Império, efetivamente inaugurado em 1858. O curso destinava-se a indivíduos livres, sendo vedado a escravos. Não possuía oficinas próprias para aulas práticas, o que só veio a ocorrer no início do regime republicano.

Identicamente, em São Paulo, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, de 1873, instalou em 1874 o curso primário gratuito com aulas noturnas e, em 1882, também com aulas noturnas, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Ambas as entidades, com o passar do tempo, passaram a receber doações e subsídios do poder público.

Além dos liceus de artes e ofícios do Rio e de São Paulo, foram criados outros em províncias diversas, nas seguintes datas e mantidos pelas seguintes sociedades: Salvador, 1872, Associação Liceu de Artes e Ofícios; Recife, 1880, Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais; Maceió, 1884,

Associação Protetora de Instrução Popular; e Ouro Preto, 1886, Sociedade Artística Oupretana (cf. quadro em CUNHA, 2000, p. 122, acrescido de nota de rodapé em que alude à criação, ainda no Império, de liceus congêneres na cidade mineira de Serro, em 1879, em Florianópolis, em 1883, e em Manaus, em 1884).

Esse quadro permaneceu até o fim do Império. Com a República, as coisas começam a mudar. E a educação profissional, que tinha um caráter de “formação compulsória” na medida em que se voltava para órfãos e desvalidos, passou para uma nova fase, tanto da parte da oferta quanto da procura. A grande imigração, a urbanização, a industrialização e – por que não dizer? – a disponibilidade dos ex-escravos, forjaram uma força de trabalho com perfil diverso do imperial, mais reivindicativa, mais associativa, e que incluía, em seu peticionário, acesso irrestrito à educação, não só geral, mas também profissional. Da parte da oferta, a classe dominante, no Estado e fora dele, tinha todo o interesse numa educação profissional que, além de sua finalidade ostensiva, a preparação para o trabalho nas novas condições de urbanização e industrialização, também concorresse para a contenção das “idéias exóticas” que punham em risco a necessária harmonia entre o capital e o trabalho. Por isso, o Estado empenhou-se tanto na educação profissional a partir do surto republicano. Só em 1909, o presidente Nilo Peçanha, que já havia instituído 4 escolas profissionais em 1906, criou 19 escolas de aprendizes e artífices, que já estavam instaladas em 1910. A par das iniciativas estatais, também no

setor privado e, especificamente, no confessional, a expansão do ensino profissional foi considerável. Os padres salesianos notabilizaram-se nesse âmbito. Ao findar do século XIX já tinham posto a funcionar escolas com esse objetivo em São Paulo, Lorena, Campinas, Cuiabá, Recife e Rio Grande. Os salesianos buscavam apoio nos afortunados da época, seguindo as pegadas de seu fundador, Dom Bosco, como consta numa carta sua de 1877². O componente ideológico dessas iniciativas não deixava de existir. O mesmo Dom Bosco, dirigindo-se a esses abastados doadores, num estabelecimento de artes e ofícios em Lyon, assim se expressa: “A salvação da sociedade está, ó senhor, nos vossos bolsos. Estes meninos mantidos pelas Obras das Escolas Profissionais esperam os vossos auxílios. Se agora vos retirais, se deixais que esses meninos tornem-se vítimas das teorias comunistas, os benefícios que hoje lhes recusais, eles virão a pedir-vos um dia, não mais com o chapéu na mão, mas colocando a faca no vosso pescoço e talvez, juntamente com vossos bens, haverão de querer também a vossa vida” (AZZI, apud NEGRÃO, 1999, p. 200).

O fato é que, a partir da República e, mais fortemente, após a Revolução de 1930 e, no bojo desta, com a legislação conhecida como Reforma Capanema, que incluiu, entre outras disposições interessantes para a educação profissional, o decreto-lei que criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ambos de 1942, a educação profissional será cada vez mais atrelada ao setor privado, embora o Estado a encampe como

dever, cada vez mais escolarizada e, mantida, embora como modalidade apartada, cada vez mais enlaçada à educação geral.

Em conclusão: a institucionalização escolar realmente foi um fenômeno que caracterizou a quadra final do século XIX e a inicial do século XX, muito embora com antecedentes que remontam ao período colonial.

Notas

¹ Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) é autor de *Conduite des écoles chrétiennes*, cuja terceira parte é intitulada "Formação dos novos mestres" (NOGUEIRA, 1938, p. 14-15).

² A carta referida é de Dom Bosco ao Dr. Eduardo Carranza e consta do Epistolário, III, p. 221, conforme informa Negrão (1999, p. 200).

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANANIAS, Mauricéia. A legislação da instrução pública primária na Província de São Paulo (1834-1868): fontes e historiografia. Tese (Doutorado) – FE-UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

ANTUNHA, Heládio C. G. A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920. São Paulo: FE-USP, 1976.

BASTOS, Maria Helena C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso Normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). In: BASTOS, M. H. C., FARIA FILHO, L. M. de (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CARVALHO, Marta M. C. de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. *A universidade temporã: da Colônia à era de Vargas*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FARIA FILHO, Luciano M. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, M. C. (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). *História da educação em perspectiva: en-*

sino pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurice Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, D., INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). História da educação em perspectiva: ensino pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: Grijalbo, EDUSP, 1972.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. Teoria & Educação, n. 6, 1992, p. 3-32.

_____. A virada instrucional: construção de um argumento. São Paulo: PEPG Educação – PUC-SP, 2001. Texto de trabalho para seminário (fac-símile).

KULESZA, Wajciech A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set-dez 1998.

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

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR; Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.). História da educação em perspectiva: ensino pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1939, v. 1, v. 2, 1940, v. 3 (Coleção Brasileira).

_____. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1939, v. 1, v. 2, 1940, v. 3 (Coleção Brasileira).

_____. A instrução pública no estado de São Paulo: primeira década republicana: 1890-1900. São Paulo: Nacional, 1942, v. 1, v. 2, 1942.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1999.

MORAES, Carmen S. V. O ideário republicano e a educação: o Colégio “Culto à Ciência” de Campinas (1869 a 1892). São Paulo: Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado) – USP, 1981.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Educar para a cidadania através de valores católicos: o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. In: NASCIMENTO, T. A. Q. R. do (et al.). Memórias da educação: Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Ed. UNICAMP: CMU, 1999.

NOGUEIRA, Lacerda. A mais antiga escola normal do Brasil (1835-1935): esboço de história administrativa e episódica. Niterói, RJ: Ofic. Gráf. do Diário Oficial RJ, 1938.

PAULA, Carlos Francisco de. Culto à Ciência: colégio, ginásio e colégio estadual: monografia histórica. Campinas, SP: s. ed., 1946.

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

SANTONI RUGIU, Antonio. Nostalgia do mestre artesão. Trad. Maria de Lourdes Menon. Introd. Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p. 61-88.

VILLELA, Heloisa de O. S. Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese (Doutorado) - FE-USP, São Paulo, 2002.

_____. A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado) – UFF, Niterói, 1990.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, Anped, n. 0, set-dez 1995, p. 63-82.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. Poder político e educação de elite. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

Recebido em 14 de abril de 2008.

Aprovado para publicação em 26 de maio de 2008.